

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS INOVADORAS NA GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

LUÍS THIAGO FREIRE DANTAS

FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO:
POR UMA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

CURITIBA

2015

LUÍS THIAGO FREIRE DANTAS

FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO
POR UMA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

Trabalho apresentado como requisito parcial
à conclusão do Curso de Especialização em
Educação das Relações Étnico-Raciais –
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros –
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Hector Guerra
Hernandez

CURITIBA
2015

LUÍS THIAGO FREIRE DANTAS

**FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO:
POR UMA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR**

Monografia apresentada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, como requisito à obtenção do Certificado de Conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Paraná.

Nota: 10,00

Aprovada em: 04 de Março de 2015.

PARECERISTAS:

Prof. Dr. Hector Guerra Hernandez

Universidade Federal do Parana

Orientador


Prof. Dr. Carlos Alberto Medeiro Lima

Universidade Federal do Parana

Dedico este trabalho a
todas(os) professoras(es) de
filosofia que fazem do ensino
médio o seu campo de
experiência.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao professor Dr. Hector Guerra por me orientar e trazer enormes contribuições para o desenvolvimento do tema;

À Débora Oyayomi Araujo pelo amor, pelo companheirismo e pelo incentivo que me ajudaram a trilhar novos caminhos;

Aos professores, professoras e colegas da especialização em Educação Étnico-Racial que proporcionaram novos questionamentos e conversas gratificantes;

A minha avó, Maria Anita, símbolo de fé e otimismo para vida;

A minha mãe, Maria Tereza, e todos familiares que sempre torcem pelo meu sucesso;

Aos amigos e colegas, Daniel Galantin, Marcus Paranhos, Gustavo Fontes, Gustavo Jugend, Marco Antônio Valentim, Paulo Ugolini, Roberto Jardim, Renato Noguera, Wagner Bitencourt.

Ao NEAB/UFPR por realizar a especialização que ajuda a construir cidadãos conscientes do panorama étnico-racial do Brasil;

A Ogum por me proteger e guiar-me pelos caminhos que abriram na minha vida.

É certo que nem o conhecimento racional é uma propriedade privada do pensamento ocidental moderno, nem tampouco a superstição é uma peculiaridade das populações africanas.

WIREDU, KWASI

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a contribuição da Filosofia Africana para o ensino médio. Para desenvolver tal tema, a pesquisa problematizou no primeiro capítulo o *eurocentrismo* enquanto um ideal que procura julgar as produções intelectuais de outras culturas a partir de si mesmo. No capítulo seguinte as ideias de alguns filósofos africanos foram descritas com a intenção de avaliar certos temas filosóficos tradicionais por meio de uma nova perspectiva. Após essas considerações, a pesquisa por fim analisou as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná com a intenção de verificar os impedimentos e/ou incentivos para tratar da Filosofia Africana nos conteúdos para o ensino médio. Desse modo, a proposição de um currículo afastado de um privilégio intelectual, mas que pretenda realizar um diálogo com várias perspectivas filosóficas, entre elas, a africana, contribuiu para realização de uma descolonização do currículo com a pretensão de oferecer um ensino filosófico mais próximo do ambiente afro-brasileiro.

Palavras-chave: Descolonização curricular. Ensino filosófico. Eurocentrismo. Filosofia Africana.

ABSTRACT

This paper aims to present the contribution of African Philosophy for high school. To develop this theme, research conceptualized in the first chapter Eurocentrism as an ideal that seeks to judge the intellectual products of other cultures from himself. In the next chapter the ideas of some African philosophers were described with the intention of evaluating certain traditional philosophical issues through a new perspective. After these considerations, the study finally analyzed the Curriculum Guidelines of the State of Paraná Philosophy intended to verify the impediments and / or incentives to treat the African Philosophy in the contents for high school. Thus, the proposal of a curriculum away from an intellectual privilege, but wishing to undertake a dialogue with various philosophical perspectives, including the African, contributed to achievement of a curriculum decolonization by claiming to offer a closer philosophical teaching african-Brazilian environment.

Keywords: Curriculum decolonization. Philosophical education. Eurocentrism. African Philosophy.

SUMÁRIO

Introdução	10
 Capítulo 1. O eurocentrismo e seus críticos	19
1.1 Europa: uma invenção ideológica	19
1.2 Colonialidade do poder: a legitimação através da raça	22
1.3 A desobediência do conhecimento marginal	24
 Capítulo 2. O conhecimento de fronteira ou a fronteira do conhecimento?	29
2.1. Identidade em filosofia: Towa e Heidegger	29
2.2 O conceito <i>ubuntu</i> de justiça.....	35
2.3 Aspectos do afrocentricidade	41
<i>“Interlúdio”: síntese dos capítulos 1 e 2</i>	<i>48</i>
 Capítulo 3. Análise e proposição de um currículo afroperspectivista	49
3.1 Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná	49
3.2 Enegrecendo o currículo de filosofia	55
 Considerações finais.....	62
 Referências	63

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida teve como motivação o deslocamento intelectual ocorrido durante a minha trajetória intelectual. Isso porque no decorrer da minha graduação e do mestrado concordava com o discurso acadêmico que defende a ideia de filosofia enquanto uma formação de pensamento estritamente europeia, de origem grega, cuja sustentação é formada pela tríade Sócrates, Platão e Aristóteles. Outro quesito é que apesar da origem humilde, eu reproduzia o ideal elitista da filosofia de que para se tornar um “filósofo” no sentido mais comum do termo era necessário dedicar-se somente aos estudos, já que destinaria tempo ao trabalho quando alcançasse a vaga de professor em uma universidade.

Diante desses aspectos, o interesse inicialmente consistiu em pesquisar um dos pensadores hegemônicos, no caso Heidegger¹. Além disso, criei uma resistência em lecionar no ensino médio que representava, para essa compreensão reduzida de mundo, um atraso na construção da minha carreira acadêmica. Entretanto, no meio do caminho houve uma mudança que rompeu com ambas as ideias por me apresentarem o grande equívoco que eu tinha no pensamento. O princípio da mudança ocorreu quase no término do mestrado em filosofia na UFPR, em que passei a participar de um grupo de leitura de textos africanos em língua francesa, organizado no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPR). As leituras de filósofos camaroneses² como Marcien Towa (2009; 2011), Nkolo Foé (2013) e do congolês Théophile Obenga (1990) fizeram-me perceber a existência da Filosofia Africana e que ela era de origem milenar. O principal destaque dessas leituras concernia à filosofia não ser uma produção originariamente grega, pois o Egito antigo havia fornecido as bases do pensamento grego e, ainda, havia egípcios que elaboravam uma filosofia própria. Nesse tempo, também ingressei na especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, promovida pelo

¹ No mestrado desenvolvi uma dissertação em que abordou o tema do niilismo na interpretação da filosofia de Heidegger. O ponto principal foi pensar o niilismo enquanto histórico-ontológico, isto é, um evento que atua na história do Ocidente e modifica a constituição do próprio ser. Cf. DANTAS (2013)

² Por mais que possa parecer desnecessário e racializante a identificação da origem dos filósofos negros citados nesse estudo (já que aos filósofos europeus não se utiliza tal prática, numa lógica de “normalidade”), a intenção de destacar o pertencimento geográfico nesse caso deve-se ao objetivo de ressaltar pensadores localizados para além das fronteiras racistas estabelecidas pelo Ocidente.

NEAB/UFPR e que me permitiu um aprofundamento nos assuntos até então marginalizados ou nem sequer notados.

Assim, os conhecimentos provenientes dos módulos das disciplinas foram fundamentais na percepção do racismo antinegro atuando em vários setores sociais e, também evidenciando como algumas ações buscavam afirmar um grupo historicamente discriminado e reestabelecer o lugar da população negra na “formação do povo brasileiro” (RIBEIRO, 2014). Acrescentado a isso, a intensificação das leituras dos filósofos africanos em suas diversas correntes de pensamento, incentivaram-me na construção de um projeto de doutorado que abordaria a filosofia de Towa (2009; 2011) contrapondo-se ao ideal de modernidade a partir de uma tradição que localiza o europeu como centro. Com o meu ingresso no doutorado e a ausência de bolsa no primeiro semestre, houve a necessidade de lecionar filosofia no ensino médio. Nesse conjunto de mudanças, a ideia de elaborar uma monografia que atendesse tanto a interesses próprios quanto à regulamentação da especialização, motivou o tema desta pesquisa: a contribuição da Filosofia Africana para a disciplina de filosofia no ensino médio.

Com isso, a pesquisa teve como preocupação promover uma discussão sobre o currículo de filosofia do ensino médio e o racismo, cujo um dos intuitos é de legitimar um grupo humano e o modo pelo qual se formula o conhecimento. Tal legitimação é propiciada pela filosofia enquanto um pensamento elevado e caracterizador da cultura de um povo. Isso se deve em grande medida por causa do privilégio a uma forma de fazer filosofia. Um bom exemplo do privilégio diz respeito a seguinte advertência de Miguel Reale (1961) para a formação de uma filosofia brasileira:

Integrados que estamos nas coordenadas da civilização do Ocidente, como filhos da prodigiosa cultura europeia, dela só podemos nos emancipar como se emancipam os filhos dignos, dignificando e potenciando a herança paterna, cientes e conscientes da nobreza de nossa estirpe espiritual. Não ignoro as contribuições das culturas ameríndia e africana na modelagem da que justamente se considera a maior ‘democracia racial’ do planeta, mas tais influências, malgrado a pretensão de certos ‘africanistas’, não são de molde a afastar-nos das linhas mestras do pensamento oriundo das fontes greco-latinas (REALE, 1961, p. 117).

Por meio de uma breve digressão metafórica, Reale (1961) leva-me a observar que a nossa herança cultural europeia seria um privilégio por articular-se com as “fontes greco-latinas”. Além disso, a interpretação do autor é de que a emancipação do pensamento brasileiro exclusivamente se daria com a subserviência ao modelo europeu considerado como um “pai”. No entanto, além de assimilada, essa reflexão demonstra

que tal “paternidade” apenas teria registrado o nome naquela terra, cujos “filhos” viviam nela em tempo anterior: os povos indígenas.

Se for assim, a anterioridade deveria legitimar os indígenas como “mães” da filosofia brasileira. Essa digressão estimula, portanto, uma pergunta: e quanto aos africanos que foram desenraizados e obrigados a viver nessa terra, qual seria a posição de parentesco? Uma possível resposta, e que será mais explorada no decorrer desse trabalho, estaria na problematização do próprio ensino da filosofia no Brasil que historicamente negou ou invisibilizou os conhecimentos relacionados à intelectualidade africana, ignorando a intrínseca relação entre Brasil e África, por meio de grande da parte da sua população.

Nesse sentido, estudos como esse se fazem necessários na medida em que levantam dúvidas acerca de aspectos do ensino da filosofia e das metodologias utilizadas em seu ensino (em especial no ensino médio, foco desse estudo), principalmente porque a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio ocorreu com a Lei 11.648/2008. Antes a filosofia ora apareceria como assunto transversal em algumas disciplinas (isso ocorreu em 1996 com a reforma na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB) ou apenas sugerida como nas leis 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82. Porém, a partir da obrigatoriedade os jovens tiveram acesso a alguns conteúdos filosóficos como: Ética, Filosofia Política, Lógica, Estética e História da Filosofia. O problema se apresenta na exposição desses conteúdos é que em seu cerne há um eixo geopolítico de enorme influência: o europeu. Dessa forma, a filosofia consolida a ideia de que é uma disciplina de base europeia.

Em contrapartida, a Lei 10.639/2003, modificou a LDB, exigindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira para todas as disciplinas, em especial Literatura, História e Artes. Outra modificação ocorreu em 2008, com a aprovação da Lei 11.645/2008 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Ainda vale destacar que tais modificações na LDB foram ampliadas para o ensino superior por meio das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (BRASIL, 2004). O referido documento ao tratar da filosofia afirma que:

[...] respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz

africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: [...] em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004, p. 24).

Dessa forma, o presente estudo propõe contribuir para a luta antirracista de maneira que a filosofia, sendo “a mais branca” entre as disciplinas das Humanidades (MILLS, 1999) tenha um espaço de reflexão também para a questão do negro e da sua história africana. Para isso, vale destacar ainda a importância do presente estudo a partir dos dados levantados pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e interseções (Afrosin), apresentados por Renato Noguera (2011a) no livro **O ensino da filosofia e a lei 10.639/03**:

O Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e interseções (Afrosin) tem feito alguns levantamentos parciais sobre os assuntos abordados por monografias, dissertações e teses em cursos de graduação, mestrado e doutorado, respectivamente. A pesquisa que recobriu a produção de trabalhos filosóficos de 2003 (ano da promulgação da Lei 10.639/03) até 2008 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade de São Paulo (USP) revelou uma coisa em comum nas duas instituições: nenhuma delas tinha monografias, dissertações ou teses que versassem sobre algum tema referente às relações étnico-raciais, seja tema ou revisão de obras sobre filosofia africana ou teses críticas sobre o racismo antinegro (NOGUERA, 2011a, p. 9).

Apesar de tais resultados se referirem a um período anterior, o quadro atual revela-se o mesmo, pois trabalhos de monografia, dissertações e teses dos departamentos de filosofia que tenham como principal abordagem temas ou filósofos africanos são quase inexistentes³. Desse modo, a atual pesquisa teve como objetivo principal propor alternativas de inserção da filosofia africana nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná, num processo de descolonização curricular. Os objetivos específicos foram: i) criticar o ideal eurocêntrico, que elegeu historicamente um saber como naturalmente “maior” frente aos demais; ii) explicitar temas filosóficos a partir do pensamento africano; iii) discutir e propor um currículo escolar que promova um diálogo entre diversos centros filosóficos. A partir de tais objetivos algumas questões podem ser levantadas: Como se pode definir uma filosofia africana? Qual a legitimidade do seu estudo? Qual a abordagem que este estudo pretende utilizar? Essas questões são importantes para explicar três pontos necessários a essa pesquisa.

³ Num breve levantamento nos bancos de teses em alguns departamentos de filosofia de universidades brasileiras, durante o período 2009-2014, não encontrei nenhum trabalho concluído que abordasse a filosofia africana.

Primeiramente, localizar geograficamente a filosofia não sugere uma redução em seu modo de pensar, pois o epíteto de Filosofia Africana nada mais é o que o filósofo costa-marfinense Paul Houtondji define: “Eu falo de *filosofia africana* como um conjunto de textos: conjunto, precisamente, de textos escritos por africanos e qualificados pelos próprios autores de filosóficos” (HOUTONDI, 2013, p. 3, grifos do autor). Desse modo, afirmar um texto ou um pensamento como filosófico não necessita de um aval alheio que venha dizer que isso é filosofia. O importante é que os autores percebam como produtores de tal pensamento.

A partir disso, responde-se a segunda pergunta, sobre a legitimidade em pesquisar Filosofia Africana, já que pesquisas com tal interesse buscam desvelar formas implícitas do racismo que operam no meio intelectual cristalizando a filosofia em um único modo de produzir-se. Tais formas implícitas insistem em desqualificar perspectivas filosóficas fora do eixo europeu, sugerindo, ainda, que haveria uma deficiência sistemática e racional em certos grupos humanos, o que impossibilitaria de serem reconhecidos ontologicamente, isto é, em seu modo de ser. Na aproximação dessas duas questões, esse estudo concorda com o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011):

Afirmamos que não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana. Também argumentamos que, frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros (RAMOSE, 2011, p. 14).

Opondo-se a esse esforço de poder sobre o outro, o horizonte do presente estudo possui como linha de pesquisa a forma da filosofia afroperspectivista para escapar de tal dominação, o que responde à terceira pergunta. A filosofia afroperspectivista consiste em analisar os conteúdos dos currículos trazendo para diálogo uma perspectiva africana, que ratifica a existência de uma luta perante o discurso universal por estabelecer, enquanto contraponto, uma pluriversalidade na intenção de impedir a manifestação do racismo epistêmico⁴. Além do que a escolha pela filosofia afroperspectivista deve-se à definição proposta pelo filósofo afro-brasileiro Renato Noguera (2011a, p. 65): “filosofia afroperspectivista é todo exercício filosófico protagonizado por pessoas com

⁴ Acerca da definição de racismo epistêmico Maldonado-Torres (2008) explica da seguinte maneira: “O racismo epistêmico descura a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO TORRES, 2008, p. 79).

pertencimentos marcados principalmente pela afrodiáspora⁵”. Além disso, o autor apresenta alguns dos desafios relacionados ao ensino de filosofia que se propõe afroperspectivista:

Diante deste quadro, um de nossos desafios está na articulação de uma dupla obrigatoriedade: (1ª) ensinar Filosofia; (2ª) ensinar e promover relações étnico-raciais equânimes através do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este desafio duplo passa por uma análise filosófica da própria Filosofia. O que é próprio da Filosofia que pode contribuir para horizontes antirracistas na sociedade brasileira? O que a Filosofia tem a dizer sobre o racismo antinegro? Existem pontos de contato entre a Filosofia e a História da África? As culturas africanas e afrodescendentes, em especial a afro-brasileira, são relevantes para o entendimento da Filosofia? Ou ainda, existe Filosofia Africana e/ou Filosofia Afro-Brasileira? Em caso afirmativo, a Filosofia Africana e/ou Filosofia Afro-Brasileira estaria(m) apta(s) a examinar e discorrer sobre os postos-chaves da educação das Relações étnico-raciais? (NOGUERA, 2011a, p. 12).

Vale destacar que as respostas a tais desafios são estarão continuamente presentes não apenas nesse trabalho em particular, mas também na minha própria trajetória daqui em diante. Porém, na impossibilidade, nesse trabalho, de um tratamento aprofundado de todas as questões, algumas somente serão exploradas.

No Capítulo 1, a reflexão foi desenvolvida no seguinte sentido: para que a crítica à construção do currículo em filosofia seja precisa, deve-se direcionar a observação àquilo que é considerado como característica delimitadora do currículo: o *eurocentrismo*. Porque o “eurocentrismo é um dos grandes obstáculos que devem ser superados para que seja assegurado o acesso e a permanência dos diversos grupos étnico-raciais no sistema escolar brasileiro, que é uma reivindicação política e educacional dos grupos sociais marginalizados” (PRAXEDES, 2008, p. 2). No entanto, para um estudo filosófico, problematizar o *eurocentrismo* é ainda mais importante e mais desafiador. Ao passo que, por exemplo, as Ciências Sociais já têm conseguido

⁵ Por afrodiáspora entende-se o processo de colonização e escravidão europeia sobre os africanos para os países da América Latina, Caribe, América do Norte e outras partes do mundo. O antropólogo congolês radicado no Brasil, Kabengele Munanga (2012, p. 84-85) apresenta uma definição complementar ao tratar de diáspora: “Originalmente, a palavra foi usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, a qual se acham vinculados por fortes laços históricos culturais e religiosos. Por extensão, o conceito também é utilizado para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes (os filhos dos escravos na América, etc.)”.

esboçar críticas ao *eurocentrismo*, por meio de uma literatura significativa⁶, a Filosofia ainda necessita de uma reflexão precisa sobre o tema.

Tal fato pode ser motivado pela influência da Europa na filosofia, ou uma compreensão de que esse ponto, o *eurocentrismo*, seria um falso-problema para a reflexão filosófica. Contudo, a escrita desse texto realizou uma crítica ao *eurocentrismo* por compreendê-lo como um saber que inviabiliza, ou dificulta, a expressão de saberes fora do seu eixo, já que no encontro com outro que apresenta novas perspectivas para antigos problemas, rapidamente este passa a ser denominado como “menor” em relação ao pensamento eurocêntrico.

Assim, nesse capítulo foi detalhado qual o sentido da palavra *eurocentrismo* aqui problematizado, assim como a formação desse saber e o motivo pelo qual lhe é necessário uma crítica. No Capítulo 2, após o estabelecimento da crítica é relevante apresentar como a filosofia não consiste em um saber unívoco e com uma forma somente de produzi-la. Diante disso, apresentar a filosofia a partir da compreensão de filósofos africanos contrapõe-se a concepção eurocêntrica que sustenta a filosofia como uma produção europeia com origens gregas. Assim, esse estudo concorda com as interpretações que, de um lado, criticam o discurso de exclusividade europeia da filosofia e, de outro, fornecem uma compreensão mais global, no sentido de estabelecer a filosofia enquanto uma produção de diferentes povos.

Entretanto, devido à gama de autores nas tradições europeias e africanas, algumas diferenças perante a definição de filosofia foram exploradas a partir de dois pensadores que em larga medida exemplificam de um lado o modo de pensar eurocêntrico – Martin Heidegger – e do outro, um filósofo que assevera a legitimidade de refletir filosoficamente a partir de uma base não eurocêntrica: Marcien Towa.

⁶ Entre algumas das posições contrárias ao *eurocentrismo* nas Ciências Sociais destacam-se o egípcio Amim (1989, p. 9): “O eurocentrismo é um culturalismo no sentido de que supõe a existência de invariantes culturais que dão forma a trajetórias históricas dos diferentes povos, irreduzíveis entre si. É então antiuniversalista porque não se interessa em descobrir eventuais leis gerais da evolução humana. Mas se apresenta como um universalismo no sentido de que propõe a todos um modelo ocidental como única solução aos desafios do nosso tempo”; o indiano Bhabha (1998, p. 43): “Entre o que é representado como ‘furto’ e distorção da ‘metateorização’ europeia e a experiência radical, engajada, ativista da criatividade do Terceiro Mundo, pode-se ver uma imagem especular (embora invertida em conteúdo e intenção) daquela polaridade a-histórica do século dezenove entre Oriente e Ocidente que, em nome do progresso, desencadeou as ideologias imperialistas, de caráter excludente, do eu e do outro”; o colombiano Lander (2005, p. 34, grifos do autor): “Existindo uma forma ‘natural’ do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de ‘se superarem’ e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial). Os mais otimistas veem-nas demandando ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso. *Aniquilação ou civilização imposta* definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os *outros*”.

Como se sabe, Heidegger é considerado um dos maiores pensadores do século XX e de grande influência em áreas que não se restringem à filosofia. Apesar disso, não somente por fatos turbulentos da biografia mas também por afirmações que são, no mínimo, centradas no germanismo, pode-se afirmar a presença de um conteúdo eurocêntrico. Verifica-se tal presença, por exemplo, no início da preleção de 1933, **A Europa e a filosofia Alemã:**

Dir-se-á aqui, neste instante, alguma coisa acerca da filosofia alemã e, consequentemente, acerca da filosofia em geral. O nosso ser-aí histórico experimenta, com premência e clareza crescentes, que o seu futuro se equivale à crua alternativa ou de uma salvação da Europa ou da sua destruição. A possibilidade da salvação requer, no entanto, duas coisas:

1) *A conservação dos povos europeus perante o asiático.*

2) A superação do desenraizamento e da fragmentação que lhe são próprios. (HEIDEGGER, 1993, p. 31, grifos nossos).

Por outro lado, Towa (2009; 2011; 2012) desenvolveu teses que afirmariam a existência da filosofia no continente africano. No entanto, diferentemente de uma tendência que classifica/classificou a Filosofia Africana como “etnofilosofia”, ou seja, “como um sistema e filosofia dos valores do mundo negro, apresentando a forma de uma realidade transcendente para relatar as condições materiais e contingentes da existência” (DIAKITE, 2007, p. 3), Towa (2009) discorda de tal posição porque a Etnofilosofia consistiria em um movimento reacionário que insere o conceito de filosofia como resultado de uma cultura, “em realidade, essa interpretação dos dados etnológicos não tem por objeto estabelecer o resultado de uma filosofia negro-africana [...]. Porque a etnologia ou antropologia cultural já estabelece que toda sociedade humana tem uma cultura” (TOWA, 2009, p. 27).

Além disso, Towa argumenta que a reflexão filosófica seria algo eminente a qualquer grupo humano e sua construção seria um pensamento em princípios absolutos⁷:

Filosofia existe. Apresenta-se como umas coleções de obras que se dizem filosóficas. A leitura dessas obras impõe a ideia de que a filosofia é a coragem de pensar o absoluto. O ser humano pensa, e, todos *conhecem* os entes, ele é um único que pensa. Aqui, pensar é entendimento no sentido restrito: no sentido de ponderar, discutir representações, crenças, opiniões, confrontá-las, examinar os prós e os contra de cada uma, selecionar

⁷ O uso aqui do termo “absoluto” serve para ilustrar a formação de um pensamento africano capaz de dialogar em nível similar à tradição europeia, pois é compreensível a ressalva perante a “formulação de princípios absolutos”. Isto porque tais princípios não são condicionantes necessários para presença de uma filosofia, mas ao contrário pode muito bem desviar-se de um saber filosófico.

criticamente, no intuito de reter somente o que pode resistir ao teste da crítica e classificação (TOWA, 2012, p. 17, grifo do autor).

Por fim, o Capítulo 3 analisou as **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**, da disciplina de Filosofia, com o objetivo de analisar como e se a Filosofia Africana foi inserida. A hipótese desenvolvida foi de que não há nas referidas Diretrizes o reconhecimento de perspectivas filosóficas para além do modelo eurocêntrico. Assim, uma pergunta foi estabelecida: por que há ainda uma invisibilidade das filosofias fora do eixo europeu? Após a análise das Diretrizes, o estudo fez um exercício propositivo de pensar um currículo filosófico que contemple o pensamento africano (sem fazer uma hierarquização), de maneira que estimule o diálogo e utilize elementos conceituais afro-brasileiros para expressar os conteúdos filosóficos.

Espera-se, com esse trabalho, desenvolver uma contribuição à área de estudos filosóficos, ainda em construção, que tem questionado o privilégio de um grupo em produzir tal pensamento. Principalmente porque o presente estudo propõe uma série de reflexões acerca da construção curricular que alcance as produções humanas sem hierarquizar um grupo humano em detrimento de outros.

CAPÍTULO 1. O EUROCENTRISMO E SEUS CRÍTICOS

1.1 Europa: uma invenção ideológica

Para explicar a constituição do conceito de Europa, o filósofo mexicano Enrique Dussel (2005) inicia com uma análise da sequência semântica de tal termo. Inicialmente o autor refere-se à diferença entre a origem da Europa e a Europa *moderna*, de maneira que desta não haveria qualquer conexão com aquela. Inclusive pelo fato de que o local geográfico da modernidade europeia na antiguidade consistiria na dos “bárbaros” e a distinção entre Ocidente e Oriente seria muito mais uma questão de linguagem, pois no Ocidente estaria Roma, de língua latina, e no Oriente estaria o helenismo grego: “o ‘Ocidental’ será o império romano que fala latim, que agora compreende a África do Norte. O ‘Ocidental’ opõe-se ao ‘Oriental’, o império helenista, que fala grego” (DUSSEL, 2005, p. 56). Assim, o importante desses pontos é que descrever, como será apresentado nos parágrafos seguintes, uma história linear entre Grécia-Roma-Europa indica um equívoco, já que expor dessa forma consiste em um invento ideológico romântico alemão⁸ surgido durante o século XVIII e definido como sendo “uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista” (DUSSEL, 2005, p. 56).

Desse modo, destaca-se que o mais importante na instauração do *eurocentrismo* trata-se do momento em que a Europa foi colocada como “centro” do mundo. Para Dussel esse momento ocorreu após o Renascimento Italiano em que uma fusão entre o Ocidental latino e o Oriental helênico permitiu o nascimento do que viria a ser a ideologia “eurocêntrica” do romantismo alemão: Ocidental = Helenístico + Romano + Cristão. Diante dessa fórmula consolidar-se-ia o pensamento que trata a ideologia eurocêntrica como uma sequência tradicional. Contudo, Dussel critica a ausência de percepção sobre essa invenção ideológica que procura colocar a Grécia e Roma como sendo “centros” do mundo antigo quando, na verdade, o lugar geopolítico impede-as de ser o “centro”, já que “O mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término de comércio do

⁸ A tentativa de suprimir as fragmentações políticas e culturais que a Alemanha vivia no século XVIII foi por meio da aproximação com a Grécia antiga. Tal ideologia pode ser encontrada em vários pensadores alemães da época, entre os quais, pode-se destacar Goethe, Schiller e Winckelmann. Deste último destaca-se a seguinte reflexão: “O único meio para nós de nos tornarmos grandes e, se isso é possível, inimitáveis é imitar os Antigos” (WINCKELMANN, 1990, p. 95).

Oriente, não são o ‘centro’, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático” (DUSSEL, 2005, p. 59).

Diante desses aspectos, Dussel argumenta que o caráter eurocêntrico tornou-se possível pela construção da modernidade, ou seja: aquilo que limita os diferentes povos a pensarem por si mesmos é efeito do progresso da humanidade. Para entender melhor essa afirmação, faz-se necessário averiguar o surgimento da modernidade para o filósofo. Dussel argumenta que há duas vias que explicam esse surgimento: a primeira é a tradicional que contém uma força eurocêntrica enorme, visto que destaca a saída da imaturidade para o processo crítico humano e esse processo estaria em sintonia com os eventos destacados, por exemplo, por Habermas: “*Os acontecimentos-chave históricos* para o estabelecimento do princípio da subjetividade [moderna] são a *Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa*” (HABERMAS, 2000, p. 25, grifos do autor). Com o acréscimo do Renascimento Italiano e do parlamento Inglês, Dussel completa a sequência espaço-temporal que propiciará a fundamentação do *eurocentrismo*:

Ou seja: Itália (século XV), Alemanha (séculos XVI – XVIII), Inglaterra (século XVI) e França (século XVIII). Chamamos a esta visão de ‘eurocêntrica’ porque indica como pontos de partida da ‘Modernidade’ fenômenos intraeuropeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo (DUSSEL, 2005, p. 73).

A segunda explicação do surgimento da modernidade seria o que Dussel propõe como paralela a anterior. Esta atenta para o ano de 1492, quando o continente americano fora descoberto pelas navegações espanholas. Com isso, Dussel destaca que a modernidade europeia tornou-se possível pela colonização do continente americano, visto que antes disso a Europa latina era “periferia do mundo”, e somente o acúmulo de riquezas providas do novo continente possibilitou a sua emancipação territorial e o desenvolvimento das suas próprias ciências. Em outras palavras, “a ‘centralidade’ da Europa latina na história mundial é o *determinante fundamental da Modernidade*” (DUSSEL, 2005, p. 61, grifos do autor). Dessa maneira, o autor coloca a colonização espanhola como propulsora da Europa moderna, e países como Inglaterra e França somente percorreram o caminho já aberto e ampliaram a ideologia. Por conseguinte, é essa “Europa moderna” surgida a partir da dominação que instaura uma posição central no mundo de maneira que as demais culturas são periféricas.

Assim, a crítica que se realiza ao *eurocentrismo* tem como fio condutor a construção da modernidade enquanto um projeto colonial. O importante de se

considerar nessa colonização é que não se restringiu a uma ordem de riquezas, mas também de conhecimentos, já que receberia o rótulo de civilização aquela que justamente desvincula-se de todo um saber imaturo, que recorre ao exterior para fundamentar-se e para transformar-se em uma autônoma compreensão do mundo, a qual estaria no interior do indivíduo por meio do uso “livre” da razão. Tal uso remete-se ao que Kant (1985) explica através da razão em que os indivíduos em sua autonomia, nas palavras do autor, projetam a saída da razão de sua menoridade para a maioridade: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 98). Contudo, o filósofo nigeriano Emmanuel C. Eze (1997) considera a antropologia kantiana e, principalmente, o uso dessa razão autônoma, como promotora de um racismo:

Se os povos não-brancos não têm o ‘verdadeiro’ caráter racional e, portanto, não têm ‘verdadeiro’ sentimento e sentido moral, então eles não têm a ‘verdadeira’ piedade, ou dignidade. A pessoa negra, por exemplo, em conformidade pode ser negada a plena humanidade, uma vez que a completa e a ‘verdadeira’ humanidade incidem apenas ao branco europeu. Para Kant, a humanidade europeia é a humanidade *por excelência* (EZE, 1997, p. 121, grifo do autor).

Dessa forma, facilmente percebe-se que tal norma civilizatória possui o problema de universalizar-se abstratamente, porque concretamente insere uma região do planeta como centro e, por conseguinte, promove uma invasão nos espaços de outrem por meio de uma “violência justificada”, já que crê em si como “inocente”, pois está “modernizando” o bárbaro. Perante isso, Dussel destaca a construção do *mito da modernidade* fundamentado em sete sentenças:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e a europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a ‘falácia desenvolvimentista’).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).

6. Para o moderno, o bárbaro tem uma ‘culpa’ (por opor-se ao processo civilizador) que permite à ‘Modernidade’ apresentar-se não apenas como inocente, mas como ‘emancipadora’ dessa ‘culpa’ de suas próprias vítimas.

7. Por último, pelo caráter ‘civilizatório’ da ‘Modernidade’, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 77).

Essas sentenças resumem a maneira como o ato colonizador atua e hierarquiza os diferentes povos. Diante disso, Dussel oferece uma alternativa⁹ para saída desse processo de colonização aos *povos do sul*¹⁰, entretanto pela complexidade e distância do objeto desse estudo, não será por ora descrito. No entanto, é importante explicar o conceito de colonialidade e como ele permite uma leitura do *eurocentrismo* em que se observa o julgamento dos diferentes povos através de um artifício: a raça.

1.2 Colonialidade do poder: a legitimação através da raça

O conceito de colonialidade é desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009), em que a contribuição crítica da colonialidade fundamenta-se na seguinte definição:

[A colonialidade] sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

Assim, colonialidade difere de colonialismo, pois este possui aspecto de controle da autoridade política, do trabalho e da autoridade de uma população, não necessariamente implicante em aspectos étnico-raciais. Em contrapartida, a colonialidade atua e reforça os traços raciais nas relações de poder. Com isso, Quijano explica que apesar da origem mais antiga do colonialismo, a colonialidade aparece como duradoura e com alcance mais profundo.

Como o ponto principal da colonialidade consiste na problemática étnico-racial, cabe ao presente estudo a necessidade de analisar a raiz da concepção de raça enquanto elemento político para avaliar outra cultura como inferior. Isto significa a construção de

⁹ A alternativa consiste na Trans-Modernidade. Esta significa um paradigma que inclui a alteridade entre o *Nós* e os *Outros* em que os Outros se referem aos povos não europeus, porém com o reconhecimento da Modernidade europeia enquanto exercitadora da função de violência aos demais povos.

¹⁰ Tomo essa expressão de Boaventura dos Santos (2009).

“uma concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 74, grifo do autor). Tal concepção de humanidade articula-se com o projeto do *eurocentrismo*. Inclusive, conforme escreve Quijano, esse projeto tem um padrão de poder composto a partir da ideia de *raça*, isto é, “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 227).

Contudo, de que maneira a ideia de *raça* implica em uma ação de poder eurocêntrica? Para entender essa pergunta é importante frisar que *raça* aqui escrita não sugere um elemento biológico, apesar de compor a ideia inicial dessa maneira, mas uma relação de poder entre aquele que é considerado um dominador “natural” daquele que “naturalmente” põe-se como dominado. Partindo dessa dicotomia, compreende-se o motivo pelo qual Quijano destaca a América como primeiro lugar em que se abre um espaço/tempo de padrão de poder mundial formando uma *id-entidade*, que talvez possa ser entendido como *aquilo que é inconscientemente*, pois a colonização da América permitiu uma instauração de identidades sem relações ulteriores, por exemplo, índios, negros, mestiços, entre outras. Além disso, Quijano (2005, p. 228) observa que o português e o espanhol, mais tarde o europeu, não se restringem mais a uma posição geográfica, mas a partir dessas outras identidades ocorre uma racialização que os identifica como detentores de certa superioridade¹¹. Por esses aspectos pode-se dizer que *raça* é uma categoria mental da modernidade que implica em uma “re-identificação histórica” de certas regiões e populações do planeta (QUIJANO, 2005, p. 236).

O interessante é que o Ocidente nesse instante torna-se a Europa pela forma e nível do desenvolvimento político, cultural e, especialmente, intelectual. Já no Oriente¹², movimentos diferentes aconteceram: ao passo que a Ásia, mesmo considerada como inferior, possuía um reconhecimento que a constituir-se-ia na qualidade de “Outro” (como sinônimo de alteridade), os demais povos não se incluíam, pois tanto a

¹¹ Uma crítica interna sobre a racialização do Europeu refere-se a Gilles Deleuze e Félix Guattari em que no *Mil Platôs* (2004) definiram o racismo europeu como aquele em que o estrangeiro é tratado como um desvio de um padrão normatizador. Em consequência, “o racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até à extinção daquilo que não se deixa identificar” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 41) e justamente porque identifica o outro como desvio que “não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 41).

¹² Para saber mais acerca da “invenção” do Oriente e sua posição de “inferioridade” perante o Ocidente, cf. SAID (1990).

América e quanto a África seriam “primitivas” (QUIJANO, 2005, p. 238). Tal intitulação de primitivo teve inúmeras consequências, dentre elas, a redução de uma complexidade étnica em uma distinção racial. Na verdade, conforme escreve Quijano, apesar do descobrimento inicial de diferentes desenvolvimentos da própria história, linguagem, produtos culturais e identidades, nada impediu que “os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc., trezentos anos mais tarde todos eles se reduzissem a uma única identidade: os *índios*” (QUIJANO, 2005, p. 249). Da mesma maneira sucedeu com os grupos africanos escravizados, pois “achantes, iorubas, zulus, congos, bacongos, etc., no lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros*” (QUIJANO, 2005, p. 249, grifos do autor).

Por fim, a mentalidade de raça na modernidade acarretou em uma dupla consequência: primeiro, retirou qualquer identidade histórica que fosse singular dos povos ameríndios e africanos; segundo, a nova identidade, com conteúdo racial, colonial e negativo, implicou na exclusão do lugar desses povos na história da humanidade. Inclusive, a única “história” possível era da não-humanidade.

As críticas ao *eurocentrismo* até aqui se fundaram na formação do conceito de Europa moderna e na criação de uma hierarquia de controle por meio da identidade racial. Após essas críticas, o texto trará uma terceira ao *eurocentrismo* que terá como fundamento: explicar a origem epistêmica não a partir do lugar hegemônico, e sim daquele que se situa historicamente “à margem”.

1.3 A desobediência do conhecimento marginal

Para explicar como ocorre a construção epistêmica a partir do pensamento que historicamente é considerado como um “pensamento marginal”, o presente estudo abordará o sentido da “opção descolonial” descrito na argumentação do argentino Walter Mignolo (2008) acerca da desobediência epistêmica:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...] Pretendo substituir a geo e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos,

subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Isso quer dizer que Mignolo propõe refletir acerca do tipo hegemônico que a política, nela mesma, tende a avaliar os sujeitos através de um tipo: europeu, branco, heterossexual e do sexo masculino. Dessa forma, a desobediência epistêmica é um movimento político que problematiza a política da identidade para, com isso, colocar a “identidade *em* política” (MIGNOLO, 2008), ou seja, impor à identidade um movimento que procura questionar as normas e legitimações atuantes no seu processo de subjetivação. Diante disso, Mignolo argumenta que é a partir da “identidade *em* política” que se permite uma ação descolonial:

Sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas por discursos imperiais, pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Como a descolonização que Mignolo propõe é epistêmica, através dela a figura do Ocidente deixa de ser uma localização geográfica para tornar-se uma geopolítica do conhecimento. Dessa forma, a crítica da desobediência não é pensada de dentro das línguas “imperiais” como o grego, o latim, o francês e o inglês, mas de fora: pelo árabe, mandarim, aymara, iorubá ou bengali. Inclusive porque “Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/ colonialidade” (MIGNOLO, 2008, p. 301).

Na sequência, o autor detalha o vocabulário que ele utiliza para explicitar o desenvolvimento de seu argumento oriundo de dois grupos de palavras-chaves: de um lado “desenvolvimento”, “diferença” e “nação” (imaginário da modernidade e da pós-modernidade); “interculturalidade” e “descolonialidade” (imaginário descolonial). Através dessas palavras-chaves é que Mignolo argumenta que a “retórica da modernidade obstruiu a perpetuação da lógica da colonialidade, ou seja, da apropriação massiva da terra, a massiva exploração do trabalho e a dispensabilidade de vidas humanas” (MIGNOLO, 2008, p. 293), ocorridas em matanças desde as civilizações astecas até as da Ucrânia.

Entretanto, no que se refere ao termo “desenvolvimento” Mignolo adverte para o caráter político que ele ganhou no século XX com o projeto de dominação global dos

EUA durante o período da Guerra Fria, mesmo havendo como oponente uma tendência de esquerda, como a Teoria da Dependência e a Teologia/Filosofia da Libertação. Apesar de tal projeto, a opção descolonial já aparecia como uma maneira de criticar as noções de construções civilizatórias que prezam mais para o acúmulo de vida e de morte ao invés de comemorar a vida. Com isso, “[h]oje, uma forma de pensamento descolonial que não confesse sujeição às categorias gregas de pensamento já é uma opção existente: re-inscrever os legados dos *ayllu* nos Andes e dos *altepetl* no México e Guatemala” (MIGNOLO, 2008, p. 297). Da mesma forma surgiam movimentos similares descoloniais no mundo islâmico, na Índia, na África do Norte e na África Subsaariana. Essa re-inscrição que se confronta com as categorias do Ocidente traz, de acordo com o autor, um pensamento de fronteira ou uma epistemologia de fronteira que propõe afastar-se de um fundamentalismo ocidental ou até mesmo não-ocidental:

Eu não estou dizendo que um Maori antropólogo tem privilégio epistêmico sobre o antropólogo Neozelandês Anglo descendente. Eu estou dizendo que um antropólogo Neozelandês Anglo descendente *não tem o direito* de guiar os ‘moradores’ para o que é bom ou ruim para a população Maori (MIGNOLO, 2009, p. 14, grifos do autor).

No desenvolvimento do argumento de re-inscrição de novas categorias, Mignolo (2008) apresenta uma definição descolonial de filosofia bastante interessante:

Desta forma, se no mundo moderno/colonial, a filosofia fez parte da formação e da transformação da história europeia desde o Renascimento europeu por sua população indígena descrita como os cristãos ocidentais, tal conceito de filosofia (e teologia) foi a arma que mutilou e silenciou raciocínios similares da África e da população indígena do Novo Mundo. Por filosofia aqui eu entendo não apenas a formação disciplinar e normativa de uma dada prática, mas a cosmologia que a realça. O que os pensadores gregos chamaram de *filosofia* (amor à sabedoria) e os pensadores aymara, de *tlamachilia* (pensar bem) são expressões locais e particulares de uma tendência comum e uma energia em seres humanos. O fato de que a ‘filosofia’ se tornou global não significa que também é ‘uni-versal.’ Simplesmente significa que o conceito grego de filosofia foi assimilado pela *intelligentsia* ligada à expansão imperial/colonial, aos fundamentos do capitalismo e da modernidade ocidental (MIGNOLO, 2008, p. 298, grifos do autor).

Justamente pela legitimidade “grega” da filosofia que se operou o movimento de colonização epistêmica que está em toda civilização, validando o que e quem pode fazer

filosofia¹³. Entretanto, o argumento de Mignolo segue para outra direção, pois tem a meta de evidenciar a política neoliberal de globalização, ironicamente baseada na desfetichização do poder político e em uma organização econômica que visa à reprodução da vida e não da morte e, também, uma distribuição justa da riqueza entre muitos e não a acumulação de riqueza entre poucos. Além disso, o autor destaca um panorama econômico de quatrocentos anos da história da América do Sul e do Caribe por meio de uma organização interna e externa. Interna através da resistência de comunidades afros e indígenas que sobreviveram contrapostas à interferência europeia e, de outro lado:

Uma organização externa para lutar contra as infiltrações imperiais/coloniais nas suas cidades, na organização econômica e social, nas culturas, nas terras e nas organização econômica. Primeiro, em confronto com autoridades imperiais/ coloniais; em segundo plano, após a ‘independência’ do estado-nação controlado pelos *Creoles* de descendência europeia e mestiços com sonhos europeus; finalmente, e mais recentemente, em confronto com as corporações transnacionais que dilapidam as florestas, as praias e as áreas ricas em recursos naturais; e também em confronto com os estados-nacionais que defendem o Livre Comércio de acordo com os desígnios de Washington (MIGNOLO, 2008, p. 299, grifos do autor).

Desse modo, o que está em jogo dentro desse panorama, ou seja, o que tal contexto tem evidenciado é uma tentativa de recessão da “*etnia latina*”, já que ser latino só interessa a identidades de origem europeia:

[...] a latinidade diz respeito apenas à população ‘branca’ de ascendência europeia. Não vejo por que a população de ascendência africana teria que aceitar sua latinidade, em vez de sua africanidade. Da mesma forma, poderíamos falar em América Africana em vez de Latina. E de América Indígena, em vez de Africana ou Latina (MIGNOLO, 2010).

Como consequência, “o que está acelerando e aumentando é o espectro variado dos projetos indígenas e afros, em suas dimensões políticas e epistêmicas” (MIGNOLO, 2008, p. 299) e a, partir disso, comunidades afros e indígenas têm evidenciado dois pontos que lhe fundamentam:

(a) os direitos epistêmicos das comunidades afros e indígenas sobre os quais os projetos políticos e econômicos descoloniais estão sendo construídos e um tópico descolonial afirmado como diferença em similaridade humana (por

¹³ “A metafísica ocidental é a fonte e origem de todo colonialismo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2009, p. 9). Essa frase do antropólogo Viveiros de Castro aparece impactante no primeiro momento, mas está em conformidade com a tese descolonial que denuncia a legitimação da violência ocidental aos outros povos através do argumento de desenvolvimento racional.

exemplo, porque somos todos iguais temos o direito a diferenças, como reivindicaram os Zapatistas);

(b) sem o controle dos fundamentos epistêmicos da epistemologia afro e indígena, ou seja, de teoria política e economia política, qualquer reivindicação do Estado marxista ou liberal se limitará a *oferecer* liberdade e impedir que indígenas e afros *exerçam suas liberdades* (MIGNOLO, 2008, p. 299-300, grifos do autor).

Diante disso, especifica-se como o pensamento descolonial representa o caminho a formação de uma pluri-diversidade como projeto global, visto que um Estado quando formado a partir de uma única identidade, esquecendo-se da diferença, invariavelmente legitima um tipo hegemônico que procurará regulamentar todos os demais. Para escapar de tal regulamentação precisa-se contrapor a história hegemônica com a história à margem.

Tomando tais reflexões como mote para pensar o ensino da filosofia na educação brasileira, sobretudo por causa das implicações do *eurocentrismo* na construção do saber mundial, é relevante pensar a *identidade em filosofia* entre um africano e um europeu. Esse é o tema do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

O CONHECIMENTO DE FRONTEIRA OU A FRONTEIRA DO CONHECIMENTO?

O presente capítulo tomará como ponte as críticas realizadas sobre o *eurocentrismo* enquanto uma ideologia que deslegitima saberes que se encontram distanciados da sua compreensão. Além do que, o ponto principal desse estudo diz respeito à inserção de uma filosofia não-eurocentrada (a filosofia africana) no currículo escolar da disciplina de filosofia do ensino médio. Assim, tendo como base a crítica de hierarquização de saberes e uma definição de filosofia que a explique como uma produção humana e não de um “povo”, os tópicos trarão as seguintes problematizações: a distinção do entendimento acerca da origem e concepção de filosofia entre pensadores de tradições diferentes; a problematização do conceito ocidental de justiça tomando o referencial banto a partir do conceito de *ubuntu*; a reflexão sobre o método da Afrocentricidade e como pode ele auxiliar na interpretação de textos e eventos tendo como protagonista o próprio africano.

Explicado o caminho desse capítulo, o estudo inicia-se refletindo sobre a *identidade em filosofia* e como tal expressão ajuda na proposta da atual pesquisa.

2.1. Identidade em filosofia: Towa e Heidegger

No final do capítulo anterior o texto terminou com a expressão *identidade em filosofia*. Ressalta-se que não há a pretensão de refletir sobre a *filosofia da identidade*, mas sim refletir sobre o fato do agente colocar-se na reflexão, isto é, como a formação da identidade diz respeito à maneira em que o indivíduo pensa a si mesmo como agente no mundo. Assim se estabelece uma pergunta: compreendendo também que o indivíduo existe em sociedade, então há um modo de reflexão na tradição africana que corresponderia ao ato de filosofar? A resposta é sim, pela existência histórica de problemas de cunho filosófico, pois desde o Egito antigo existem pessoas que formularam princípios morais e políticos para a sociedade. Apesar disso, há uma tendência em ocultar ou até mesmo em inferiorizar o conhecimento desses povos através de um processo de rotulação como “saberes populares” de influências religiosas.

Em outras palavras, as sociedades africanas teriam sábios ou santos e não filósofos, uma vez que estes, para a tradição ocidental, só foram possíveis em solo grego:

Se interpretássemos corretamente a vida inteira do povo grego, encontraríamos evidentemente apenas a imagem refletida que irradia, com as cores mais brilhantes, de seus mais esplêndidos gênios. Até mesmo a primeira vivência da filosofia ocorrida em solo grego, a sanção dos setes sábios, constitui a linha clara e inesquecível na imagem do mundo helênico. *Outros povos têm santos, enquanto os gregos, por sua vez, têm filósofos* (NIETZSCHE, 2008, p. 36, grifos meus).

Entretanto, tal representação é combatida fortemente por vários estudiosos¹⁴, dentre eles, o egiptólogo congolês Théophilo Obenga (1990) que explica como a vida intelectual era presente no Egito antigo e como os escribas seriam aqueles que tinham o “ócio” para produzir um saber formulado em princípios racionais:

Os escribas, ‘aqueles que escrevem’, sacerdotes ou não, todos esses que manuseiam as plumas, são a base da sociedade faraônica e constituem o fundamento mesmo do Estado: eles forjaram o pensamento egípcio e mantiveram, durante três milênios, os valores morais, intelectuais, culturais, espirituais, científicos, etc. da sociedade faraônica (OBENGA, 1990, p. 207).

Desse modo, não é difícil de imaginar que uma civilização com uma produção intelectual intensa não tenha ao menos dialogado com outras próximas e que tal diálogo influenciou também outras civilizações como, por exemplo, a grega. Importante frisar que a influência consistiu não somente no quesito moral ou político, mas também ontológico, já que “[h]istoriadores(as) da filosofia ocidental insistem em afirmar que mesmo existindo textos que abordem questões morais, nenhuma cultura teceu especulações ontológicas, aspecto nodal da filosofia que demarcaria definitivamente a exclusividade grega” (NOGUERA, 2013, p. 147). Ao contrário, o Egito possuía características, incluindo arcabouço linguístico condizentes com o ato de refletir:

O pensamento egípcio lançou a base mais importante para a criação de uma autêntica ontologia, a saber, os meios linguísticos [...]. Há na língua egípcia dois verbos para ‘ser’, um dos quais (*wn/n/*) com dois participípios, designando o ‘ente’ e ‘o que foi’, uma capacidade que o latim não possui. [...] O Egípcio diferencia com exatidão os verbos ‘ser’, ‘tornar-se’, ‘viver’ (CARREIRA, 1994, p. 55 *apud* NOGUERA, 2013, p. 147).

¹⁴ No século XX ocorreu a “retomada histórica” do continente africano em que propiciou várias pesquisas que apresentariam a contribuição histórica do continente para a humanidade. Entre os vários pensadores destaca-se o senegalês Cheik Anta-Diop que pesquisou e levantou inúmeras teses sobre a influência africana no desenvolvimento científico mundial, assim como, sobre a origem humana no continente africano. Entre as suas obras vale citar: *Nation Nègres et Culture* (1955) e *Les fondements économiques et culturels d'un Etat federal d'Afrique* (1960).

Diante desses aspectos, seria equivocada a afirmação de que a filosofia diz respeito a uma criação unicamente grega e, por conseguinte, europeia, porém não é difícil encontrar vários pensadores que, ao fim, legitimem a relação originária entre a filosofia e a Grécia. Um exemplo é Heidegger, que na conferência “Que é isto – a filosofia?” assim escreve:

A palavra *philosophia* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a *philosophia* determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia. A batida expressão ‘filosofia ocidental-europeia’ é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a ‘filosofia’ é grega em sua essência, e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (HEIDEGGER, 2009, p. 17).

Nessa passagem Heidegger procura explicar por qual caminho a filosofia possui uma história e esta se imiscui com a sua própria origem. Uma origem que implica na edificação do conhecimento europeu, pois Grécia e Europa seriam o mesmo na reflexão daquilo que *é*. Isto porque, de acordo com Heidegger, a pergunta *o que é* possui uma história que consolida o pensamento mais profundo do ser humano: a filosofia. Nessa perspectiva, o autor tende a argumentar que haveria uma base identitária necessária a um povo para obter certo grau filosófico e, por natureza, seria uma base grega. Assim, restaria como opção aos outros povos vincularem seu modo de produzir filosofia ao modo de pensar grego. Entretanto, Towa (2009) critica a “afirmação intrépida” de Heidegger sobre equivalência entre a Grécia e o Ocidente, pois disso se afirma que a filosofia possui uma essência histórica e qualquer desdobramento necessita de uma volta ao período nascente da filosofia: a Grécia antiga: “Então, das afirmações intrépidas, Heidegger não se dignou a prestar qualquer justificção. Filosofia e mundo grego pretendem apresentar uma identidade de essência. Mais precisamente, a filosofia reivindicada pelo mundo grego” (TOWA, 2009, p. 14). Em consequência ignora-se que há a possibilidade de haver diferenças entre modelos, por exemplo, europeus e africanos de produção filosófica.

É preciso ter em mente que o fazer filosófico não consiste em um jogo etimológico de palavras, mas uma consideração sobre o mundo em seus princípios. Dessa forma, Towa considera como tarefa do filosofar africano contemporâneo “a subversão”:

A história de nosso pensar não deve se propor a exumação de uma filosofia que nos dispensariam de filosofar, mas acima de tudo a determinação do que em nós é subversivo para que seja possível a subversão do mundo e da nossa atual condição no mundo (TOWA, 2009, p. 75).

Precisamente pela subversão é que consiste a maneira de como o pensamento guia-se na perspectiva pluriversal, isto é, o significado de um mesmo conceito reproduzido a partir de diversas perspectivas. O primeiro tipo de subversão apresentado por Towa (2009) diz respeito à origem da filosofia, isto indica que o filosofar não é genuinamente grego. O autor parte da geração da década de 1970 que critica a noção de “milagre grego” e destaca a Grécia antiga como a “irmã mais jovem” (FOÈ, 2013, p. 200) do Egito antigo e esta tendo em muitos aspectos a reprodução de princípios já alicerçados entre os pensadores egípcios¹⁵. Além disso, essa perspectiva propõe apresentar a filosofia como um discurso muito antes nômade e bastante interlocutório entre diversos pensadores em suas culturas. Um dos exemplos é a relação entre Grécia e Egito que por muito tempo o Egito fora tratado pelos pensadores gregos como um lugar para desenvolver suas ideias: “é verdade que Pitágoras passou 20 anos no Egito, Platão 13, Demócrito 5, etc. É quase certo que eles tiveram que dominar o egípcio durante sua estadia” (TOWA, 2009, p.72).

Outra subversão consistiria na ampliação do termo filosofia que corresponderia, no caso dos africanos, a uma extensão da cultura que reenvia aos agentes a própria conjuntura e experiência vivida: “Em realidade, a vontade de presença como filosofia dos modos de pensamentos considerados como especificamente africanos precede e explica a diluição da filosofia na cultura, e não o inverso” (TOWA, 2009, p. 29). Por isso, o contraste entre a filosofia africana e europeia parte da posição dualista natureza-cultura que atua no pensamento da maioria dos filósofos europeus e enquanto para os africanos há um monismo de maneira que as partes comunicam-se e estão reunidas em uma estrutura que, em “linhas gerais, essa reunião da estrutura nada é mais do que a filosofia negro-africana em sua especificidade” (TOWA, 2009, p. 27).

Em contrapartida, Heidegger ratifica sua posição eurocêntrica da filosofia em que explicitamente une Ocidente e Europa: “A frase: a filosofia é grega em sua essência, não diz outra coisa que: o Ocidente e a Europa, e somente eles, são, na marcha mais íntima de sua história, originariamente ‘filosóficos’” (HEIDEGGER, 2009, p. 18). Não obstante, na leitura dos escritos que formam o conjunto de textos **Das Ereignis**

¹⁵ Sobre a contribuição do Egito para Grécia antiga conferir: BERNAL (1991); JAMES (2009).

[Acontecimento apropriativo], Heidegger surpreende com uma distinção entre o que seria o Ocidente e o que seria a Europa.

Primeiramente, o Ocidente para Heidegger detém um caráter mais ontológico e afasta-se de qualquer determinação cultural, pois o autor indica o Ocidente como aquele lugar em que o ser esquecido é rememorado e possibilita que seja experimentado sem ser dominado pelo ente. Isto quer dizer que a possibilidade de abertura trazida pelo Ocidente é que permite posicionar o humano mediante a experiência do ser e do mundo:

O Ocidente alcança agora pela primeira vez os traços fundamentais de sua verdade histórica: a terra do poente. O poente é a noite ao final do trabalho como a noite anterior aos festejos, é a consumação do dia do primeiro início, é a chegada do crepúsculo e do começo da noite como transição para o outro dia do outro início. O outro início, contudo, só é o propriamente inicial do início *uno*. O poente é a chegada das primícias do dia anterior da festa. O Ocidente (a terra do sol poente) é a terra que só se limita a partir de tal chegada do outro início (HEIDEGGER, 2013, p. 101, grifo do autor).

Porém, se a nova ontologia consiste na ratificação do Ocidente como sua forma mais primordial, a terra do poente, então é questionável se a nova ontologia compreenderá a multiplicidade de mundos, ou nela ainda manifestará apenas um mundo humano. A resposta aparece quando Heidegger escreve: “O outro início, contudo, só é o propriamente inicial do início *uno*” (HEIDEGGER, 2013, p. 101). Isto porque o *uno* diz respeito, para Heidegger, à união entre ser e pensar descrito por Parmênides: “Nos primórdios do pensamento, muito antes da identidade se formular em princípio, fala ela mesma, e precisamente, através de um dito que dispõe. Pensar e ser têm lugar no mesmo e a partir deste mesmo formam uma unidade¹⁶” (HEIDEGGER, 2006, p. 41); dessa maneira, o Ocidente continuaria sendo o lugar em que o outro início ainda contemplaria somente um modo de pensar o ser.

Em relação à “Europa”, Heidegger conteria severas críticas, visto que indicaria muito mais uma expressão cultural do que ontológica: “O Ocidente (a terra do sol poente) não pode ser determinado ‘de maneira europeia’; a Europa será um dia um único escritório, e aqueles ‘que trabalham juntos’ serão os empregados de sua própria burocracia” (HEIDEGGER, 2013, p. 105). Nesse quesito, pode-se entender uma antevisão por parte do autor da condição atual do mundo, que por mais que a Europa

¹⁶ Para uma contraposição acerca do *Uno* enquanto a unidade de Ser e Pensar de Parmênides conferir o ensaio de Pierre Clastres (2003): *Do um sem o múltiplo*.

não influencie culturalmente o mundo como séculos anteriores, a questão da burocracia é algo que é real e aparenta ter um fim distante.

Partindo desses pontos é válido interrogar se o *eurocentrismo* que aparece na filosofia heideggeriana seria mais um efeito de uma posição localizada na biografia do autor, do que uma construção intelectual que surge da própria obra. Apesar de Heidegger criticar o europeu como preso ao campo ôntico e, em decorrência, tanto o russo quanto o japonês podem ser europeus, não se pode deixar de analisar o seguinte trecho da entrevista à revista “Der Spiegel”, em 1975. Neste trecho o *eurocentrismo* apareceria para Heidegger como forma radical de manter o germânico como protagonista do mundo:

Spiegel: É precisamente no mesmo ambiente em que o mundo tecnológico teve origem, que ele, a seu ver, tem de...

Heidegger: ... ser transcendido [*aufgehoben*] no sentido hegeliano do termo, não posto de parte, mas transcendido, ainda que não só através do homem.

S: Atribui aos alemães, em particular, uma tarefa especial?

H: Sim, no sentido do diálogo com Hölderlin.

S: Acredita que os alemães estão especialmente qualificados para esta inversão?

H: Tenho em mente, sobretudo a relação íntima da língua alemã com a língua dos gregos e com o pensamento deles. Hoje, os franceses voltaram a confirmar-me isso mesmo. Quando começam a pensar, falam alemão, sendo certo que não o conseguiriam fazer na sua própria língua (HEIDEGGER, 2000, p. 679).

Dessa forma, a diferenciação que Heidegger utiliza entre Europa e Ocidente pode ser pensado como outra formulação da diferença ontológica, já que a Europa pertenceria a uma relação ôntica entre as culturas, enquanto o Ocidente abarcaria o ontológico do outro início. Porém, como o outro início permanece referido à aurora do primeiro início, ou seja, à Grécia antiga, Heidegger ainda permanece em uma perspectiva geopolítica excludente, conforme analisa Maldonado-Torres (2008, p.342): “A geopolítica de Heidegger é uma política baseada na relação íntima entre o povo, a sua língua e a sua terra. A geopolítica é, simultaneamente, uma política da terra e uma política de exclusão”. Com isso, pode-se dizer que Heidegger não escapa de um essencialismo cultural, no sentido da análise crítica de Towa, que perceberia na distinção heideggeriana Ocidente e Europa ainda privilegiando um modo de pensamento impedindo qualquer outra possibilidade, pois o “esforço do essencialismo culmina com a construção de um sistema universal e repousa sobre os princípios absolutos,

articulados e hierarquizados em tudo o que existe ou pode existir” (TOWA, 2009, p. 116).

Ainda mais porque essa característica do essencialismo cultural seria específica dos pensadores europeus, na tentativa de expor uma homogeneidade em que procura desaparecer com qualquer diferença diante de uma unidade mesmo que invisível:

Todas essas teorias, o mundo das ideias de Platão, as enteléquias de Aristóteles, o inatismo cartesiano, o formalismo kantiano, o estruturalismo de Lévi-Strauss aparecem, do ponto de vista em que colocamos aqui, como variantes de um mesmo tema: a realidade verídica, de natureza abstrata, tem uma existência imutável, mas invisível (TOWA, 2011, p. 184).

Com a apresentação da diferença de construção da ideia de filosofia em diferentes tradições, nessa seção foram apresentados elementos sobre diferentes maneiras de refletir acerca da filosofia. E partindo da crítica ao *eurocentrismo* como ideologia assinalou-se uma limitação e não uma ampliação da compreensão de mundo, principalmente porque acima de uma análise histórica de textos, a presente pesquisa conduz para uma posição de pensamento que tem o projeto de afastar-se de um tipo hegemônico e requer uma “iniciativa histórica” pela margem do conhecimento filosófico.

2.2 O conceito *ubuntu* de justiça

A “iniciativa histórica” é possível a partir de diferentes meios. O escolhido nessa pesquisa é a reflexão a partir da filosofia africana. Para exemplificar a “iniciativa histórica” por meio do pensamento africano, este tópico se concentrará sobre o conceito de justiça desenvolvido pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2002), que o correlaciona ao conceito de *ubuntu*. Ramose (2001) identificou a ideia de justiça presente no *ubuntu*, com o intuito de repensar tanto a questão de justiça quanto a dos direitos humanos, porque *ubuntu* apresenta o indivíduo associado a uma coletividade que não se restringe a relações humanas, mas também, e principalmente, com a natureza e a sobrenatureza. Com isso, há uma exigência de busca pelo equilíbrio entre aqueles que fazem a comunidade, de maneira que o racismo da colonização aparece como uma “ferida” que problematiza o equilíbrio entre humanos como algo que perdura em busca de uma “justiça histórica”. Ressalta-se que nesse estudo o termo “justiça histórica” tem relação com a lei *ubuntu*.

No entanto, pode-se questionar em que medida há a necessidade de uma concepção de justiça com raiz africana e qual a diferença em seus aspectos em relação ao modo que o Ocidente formula o conceito, considerando, inclusive, que no processo de colonização grande parte dos colonizadores compreendiam a não existência da ideia de justiça nas sociedades africanas. Para o desenvolvimento da resposta, esse tópico se inicia com a discussão de Ramose que articula o conceito banto de *ubuntu* com a temporalidade, evidenciando que as feridas do passado da colonização continuam implicando nas “cicatrices do futuro”. Dentre essas cicatrizes estariam as diversas manifestações do racismo que, mesmo sob diferentes facetas, continuam desumanizar os povos africanos.

A colonização europeia não compreendia a existência de uma justiça nas comunidades africanas. De tal maneira atribuía certas normas com a tentativa de controlar o que lhe aparecia como sem ordem (RAMOSE, 2001). Entretanto, Ramose explica a existência de uma relação intrínseca entre a justiça e a lei, que é adotada por meio da interpretação *ubuntu* de lei. Antes de adentrar na forma de atuação do conceito, é necessário explicar que a palavra *ubuntu*, como descreve o filósofo, é dividida em dois termos – o prefixo *ubu* e a raiz *ntu* – o prefixo refere-se à ideia de ser em geral, isto é, possui uma conotação ontológica, enquanto que a raiz da palavra concerne ao ponto nodal em que o ser assume uma forma concreta em um processo de evolução, aproximando-se do nível epistemológico. Desse modo, Ramose explica que *ubu* sempre precede *ntu*, porém acontecem mutuamente por constituir aspectos do ser como uma unidade e um todo indivisível: “Em consequência, *ubuntu* é a categoria fundamental ontológica e epistemológica dentro do pensamento africano dos povos que falam *bantu*” (RAMOSE, 2001, p. 2, grifos do autor). Então, de que maneira a lei é concebida através do *ubuntu*?

Primeiramente, deve-se entender que a estrutura de uma comunidade africana integra-se por meio de uma tríade: os seres vivos, os mortos viventes (as forças sobrenaturais) e os que ainda não nasceram. Diante disso há uma interação entre o presente, o passado e o futuro. De acordo com Ramose “esta estrutura metafísica assegura a comunicação entre os três níveis do ser” (RAMOSE, 2001, p. 2) e a referência a estas forças constituem a base da lei africana que propõem restabelecer a harmonia e promoverem a manutenção da paz. Entretanto, apesar da justiça ser determinada pelos “mortos viventes”, ela se declara para os seres vivos como aqueles que exercem autoridade, já que a aplicação da justiça não está centrada nas forças

sobrenaturais, e sim no mundo dos seres vivos e somente depois para aqueles que ainda não nasceram. “Desse modo, a aplicação de justiça dá primazia ao mundo concreto, ao mundo dos seres vivos. Em tal sentido diverge do pensamento legal ocidental que aparentemente dá mais importância ao abstrato” (RAMOSE, 2001, p. 3).

Em segundo lugar, apesar de ser ligada à moralidade, a lei *ubuntu* é razoável e flexível, uma vez que a flexibilidade diz respeito a uma lei descentralizada porque não se concentra em um único aspecto do ser humano como, por exemplo, Kant propõe sobre a razão ou Sartre, que se sustenta na liberdade. Por isso, Ramose explica que o sujeito legal não pode ser o centro da lei. Isso não inviabiliza a importância do sujeito legal à lei, mas que “o sujeito legal é a negação ativa de uma necessidade e finalidades falsas e abstratas que se reivindicam como a verdade da lei [quando] a lei consiste em regras de comportamento que estão contidas no fluir da vida” (RAMOSE, 2001, p. 3). E por causa dessa mudança contínua na vida, a lei *ubuntu* impossibilita uma decisão antecipatória em certas regras legais que aparecem como um direito irreversível e com existência permanente. Portanto, a lei *ubuntu* seria uma dinamologia, isto é, uma mudança contínua da busca de justiça com o intuito de estabelecer um equilíbrio. Não obstante, o equilíbrio não seria a finalidade, e sim o meio para aplicação da justiça. Desse modo, a lei enquanto uma experiência de vida contínua não impõe uma finalidade.

A partir disso, Ramose define a base da lei *ubuntu* por meio da ação da comunidade, diferenciando essa postura da forma prescritiva estabelecida por uma ação individual:

A prescrição é desconhecida na lei africana. Os africanos consideram que o tempo não pode mudar a verdade. Assim como a verdade deve ser levada em conta cada vez que a conhece, não se pode colocar nenhum obstáculo no caminho de sua busca e descobrimento. É por esta razão que as decisões judiciais não são autoritárias. É preciso que sempre possam ser questionadas (RAMOSE, 2001, p. 3).

Em consequência, conforme a lei africana, uma injustiça que perdura na memória histórica dos prejudicados não desaparece simplesmente com o passar do tempo: “Uma dívida ou uma disputa não se extingue jamais até que restabeleça o equilíbrio, apesar de terem passadas várias gerações” (MBAYE, 1979, p. 174 *apud* RAMOSE, 2001, p. 4).

Tomando tais perspectivas, no sentido de dar continuidade às reflexões propostas nesse estudo, é necessário abordar a questão de como o racismo colonial seria

uma injustiça que a lei africana do *ubuntu* procuraria recolocar o equilíbrio por meio da justiça histórica, reestabelecendo a dignidade dos grupos oprimidos.

Inicialmente, é necessário ponderar, concordando com Foé (2013), que o racismo não é homogêneo, mas há uma dicotomia histórica, a do oprimido e do opressor, pois o racismo aparece não só de ordem moral, mas também de ordem *estratégica e ideológica*. Estratégica no sentido de deslegitimar a ação de um grupo humano enquanto ausente de padrões racionais; ideológica por naturalizar atitudes hierárquicas entre os diferentes grupos humanos. Dessa maneira, “o racismo dos vencidos e dos oprimidos aparece como um grito de sofrimento, um alarme, uma queixa ou um clamor de revolta contra os opressores” (FOÉ, 2013, p. 205). Em relação ao clamor de revolta verifica-se a presença de duas condições: 1) impor o reconhecimento da sua humanidade; 2) vingar-se das humilhações sofridas.

O mais importante aqui se trata da procura de reconhecimento de humanidade, já que ela desaparece na medida em que o oprimido não se enquadra no aspecto normativo determinado por um pronome *eu*, porque o opressor olha-o e fala: *eu* sou a humanidade. Tal humanidade, conforme a análise de Ramose, está fundada na definição aristotélica de animal racional, em que o humano seria aquele que detém racionalidade e, por conseguinte, obteria a afirmação de si perante os outros animais de aparência não humana. Embora, conforme análise de Ramose, o racismo tem a característica de identificar como não humano aquele de aparência humana:

A definição de Aristóteles de ‘homem’ como um animal racional formou a base filosófica para o racismo no Ocidente. Para poder ser considerado como um ser humano, era necessário ser racional. O colonizador encontrou no colonizado uma impressionante semelhança em certos traços fisiológicos. Ao mesmo tempo, teria diferenças físicas discerníveis. Estas foram usadas como motivo para excluir o colonizado da categoria de humano. Afirmou-se que o colonizado não foi e nunca tinha sido um ser humano porque carecia de racionalidade. Nem a razão nem a racionalidade formavam parte de sua natureza, embora se exibisse como humano na aparência. O selo do racismo, portanto, é a afirmação de que outros animais de aparência humana não são verdadeiramente e plenamente humanos (RAMOSE, 2009, p. 4).

Com isso, o processo de colonização possuiu um ideal de levar “humanidade” para povos primitivos. Contudo, essa intenção transforma o *outro* em objeto e dá consentimento para escravizá-lo:

A colonização baseou-se na ideia de que os africanos não eram seres completos. De acordo com essa ideia, os africanos estavam desprovidos de raciocínio e, portanto, não podiam ser qualificados como humanos. Sobre

esta base, a colonização assinou unilateralmente a tarefa de civilizar e cristianizar (RAMOSE, 2011, p. 4).

Imbuído dessa tarefa, o colonizador constrói a sua ideia através da subjugação, opressão e escravização dos colonizados, cuja história foi escrita por outrem e por causa dessa construção histórica heterônoma, estabeleceu-se a dificuldade de apagar por completo os efeitos desumanos do racismo, seja pela descolonização seja pela abolição da escravatura. Principalmente, porque como Ramose argumenta a conquista do colonizador é fundada em retirar a lei, a moralidade e a humanidade dos conquistados para atribuir-lhes a concepção colonial de tais conceitos. Por isso, o colonizador não deve possuir soberania sobre os povos nativos, já que tal “prescrição resulta inconsistente em vista da filosofia jurídica dos povos nativos conquistados” (RAMOSE, 2001, p. 9).

Para uma extinção da dicotomia colonizador-colonizado seria necessário, primeiro, renunciar ao direito sobre o território do colonizado e a soberania sobre ele. Evidentemente isso não implicaria em uma igualdade das condições em termos materiais, antes precisaria da restituição e do reestabelecimento da justiça histórica:

A justiça como equilíbrio apareceria, sobre esta base, como uma premissa aceitável para reatar a constituição. Se se elimina o elemento da responsabilidade, então a justiça como conceito e experiência torna-se totalmente vazia de significado (RAMOSE, 2001, p. 9).

Partindo da questão do racismo colonial, Ramose escreve que como o *ubuntu* teria um arcabouço ontológico e o racismo requer uma justiça histórica, então é válido propor uma lei por meio da dinamicidade do ser, isto é, “*ubu* como o mais amplo e generalizado ser se-ndo, está profundamente marcado na incerteza, por estar ancorado na busca de compreensão do cosmos como uma luta constante pela harmonia” (RAMOSE, 2009, p. 135). Assim, o autor propõe uma filosofia dos direitos humanos *ubuntu*, que está sustentada por dois aforismos: a) *Motho ke motho ka batho*, isto é, ser humano é afirmar a própria humanidade reconhecendo a humanidade dos outros; b) *Feta kgomo o tshware motho*, isto é, se uma pessoa enfrenta uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação de vida de um ser humano, ela deve sempre optar pela preservação da vida.

Tais aforismos, de acordo Ramose, são contrapontos essenciais para o que atualmente confronta-se na globalização, pois uma das consequências da globalização

constitui-se num paradoxo entre criar e demolir fronteiras. Fronteiras não localizadas somente aos âmbitos físicos e geográficos, mas também culturais e intelectuais. Em consequência dessa fronteira ocorre uma distinção entre “nós” e “eles” que Ramose percebe como ilegítima, o que o faz propor uma interrogação:

Se raciocinar e agir sobre as bases da fronteira já existentes ou daquelas a-serem-estabelecidas diz respeito à realidade do ser-humano-no-mundo, é possível encontrar um argumento para validade e aplicabilidade do raciocínio circunscrito que possa justificar a divisão ‘nós’ e ‘eles’ entre e no meio de seres humanos? (RAMOSE, 2009, p. 137).

Se a resposta fosse sim, o argumento só seria para construir novas fronteiras, que tem como finalidade a reivindicação à posse e à propriedade exclusiva, como também a reivindicação ao direito e à competência única para decidir e exercer controle sobre uma área circunscrita.

Porém, para Ramose a globalização não seria somente um fenômeno ocidental, e sim um efeito da própria colonização, pois esta retirou a soberania das populações nativas com o intuito de fortalecer os avanços ideológicos dos dominadores e explicitou a disparidade econômica de grupos marginalizados que perduram na subsistência (RAMOSE, 2009, p. 153). Dessa maneira, “os marginalizados sendo vítimas de exclusão, questionam cada vez mais ativamente quer o direito da globalização capitalista de excluí-los, quer a situação de injustiça que resulta da sua própria marginalização” (RAMOSE, 2009, p. 154).

Acompanhando a crítica de Ramose sobre a globalização, a análise de Stuart Hall (2006) é fortuita por ter como perspectiva o problema da etnia. Porque há a construção de dicotomias até então ausentes de reflexão como, por exemplo, o global e o local. Nessa diferenciação há um reaproveitamento de identidades locais para serem usadas na lógica da globalização que é “uma ‘fantasia colonial’ *sobre* a periferia, mantida *pelo* Ocidente e que tende a gostar de seus nativos apenas como ‘puros’ e de seus lugares exóticos apenas como ‘intocados’” (HALL, 2006, p. 80, grifos do autor). Diante disso há uma separação entre o “Ocidente e o Resto”, que simboliza a globalização ainda como uma ocidentalização: “Uma vez que a direção do fluxo é desequilibrada, e que continuam a existir relações desiguais de poder cultural entre o ‘Ocidente’ e o ‘Resto’, pode parecer que a globalização seja essencialmente um fenômeno ocidental” (HALL, 2006, p. 78).

E naquilo que ainda pode-se dizer sobre a filosofia dos direitos humanos, o exercício de pensamento por meio do *ubuntu* revela “uma antecipação do ser, tendo a possibilidade de assumir um caráter específico e concreto num dado ponto do tempo” (RAMOSE, 2009, p. 137) e com potencialidades ocultas realizadas na esfera prática das relações humanas. Além do que, conforme destaca Ramose, a filosofia ocidental dos direitos humanos parte do princípio de que o ser humano individual é o principal critério de valor e os direitos são agregados contingencialmente, enquanto a concepção africana sublinha a ideia do ser humano como uma totalidade e seus direitos assegurados como tal.

Portanto, com a interpretação de justiça e direitos humanos através do *ubuntu* promoveu-se uma orientação de conceitos filosóficos para a perspectiva africana, que é similar a uma corrente contemporânea que procura recolocar o africano como protagonista da própria história. Denomina-se tal corrente de Afrocentricidade.

2.3 Aspectos do afrocentricidade

Após contrapor definições de filosofia entre Towa e Heidegger e apresentar uma breve descrição de como o conceito banto de *ubuntu* elabora um conceito filosófico de justiça que analisa como se configura o racismo colonial, a proposta nessa seção é de articular um método que possibilite a inserção do pensamento africano na grade curricular na disciplina de filosofia. Para isso, esse tópico descreverá a Afrocentricidade como método que insere como protagonista aquele que estava à margem do conhecimento, quer dizer, da geopolítica do conhecimento.

Inicialmente, destaca-se o surgimento da Afrocentricidade por meio do livro **Afrocentricidade** (1980), do afro-americano Molefi K. Asante. Mas o conceito consolidou-se através da publicação das obras **A ideia afrocêntrica** (1987) e **Kemet, afrocentricidade e conhecimento** (1990). Entretanto a guadalupana Ama Mazama (2009) lembra que o surgimento da Afrocentricidade não adveio de mera espontaneidade, mas contém uma história implícita ao próprio conceito. Com isso, a autora destaca que “a afrocentricidade integrou os maiores princípios de vários sistemas filosóficos tanto cronológica quanto logicamente. Tais princípios são os alicerces sobre os quais a afrocentricidade se construiu e funcionam como premissas básicas”

(MAZAMA, 2009, p. 118): a filosofia de Marcus Garvey¹⁷, o movimento da *Négritude*¹⁸, o *Kawaida*¹⁹ e a historiografia de Cheik Anta-Diop. Diante desse alicerce, o presente estudo apresentará brevemente as principais características da Afrocentricidade como forma de propor elementos para auxiliar na construção de um currículo da filosofia do ensino médio condizente com os princípios do Art. 3º, inciso III da LDB: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2006).

Com isso, destaca-se que a palavra método não se dilui na concepção cartesiana e nem nas possíveis concepções que se pode retirar da filosofia contemporânea europeia²⁰, mas aqui método pode ser substituído por posição, ou melhor, *lugar*. Desse modo exige-se refletir sobre o lugar em que o agente pensado situa-se e se ele está como protagonista ou como coadjuvante da história. Porque, conforme comentário de Asante, os africanos atuam frequentemente na margem da experiência eurocêntrica e para reorientá-las ao centro deve-se compreender que a *“afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”* (ASANTE, 2009, p. 93, grifos do autor).

A partir dessa compreensão é possível elencar os aspectos primordiais para atuação da afrocentricidade. O primeiro concerne à “conscientização”. Isto quer dizer que para colocar os africanos novamente no centro da própria história é primordial fornecê-los a consciência de que eles não são um “fante de um senhor” que regula as ações e as palavras, e sim que possuem uma capacidade de diálogo e protagonismo como qualquer outro povo. Por isso, *“Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos”* (ASANTE, 2009, p. 94, grifos do autor) com o intuito de

¹⁷ Marcus Garvey (1887-1940) foi um ativista jamaicano que tinha como uma das premissas a necessidade de olhar o mundo “através dos nossos próprios olhos”, isto é, interpretar os fenômenos a partir da própria africanidade.

¹⁸ O movimento da Negritude consistiu em ação étnica-racial de maneira a valorizar os aspectos da cultura africana em diferentes âmbitos artísticos. O termo Negritude originalmente foi exposto por Aimé Césaire, em 1935, na terceira edição da revista **O estudante negro**, porém foi popularizado na poesia do senegalês Leopold Senghor.

¹⁹ *Kawaida* consiste em uma Filosofia Africana comunitária desenvolvida por Maulana Karenga, um ativista do US Organizations, uma das maiores organizações de luta negra nas décadas de 1960. Assim, *Kawaida* é uma palavra do grupo linguístico Swahili que significa “tradição”, mas o termo vem significar uma síntese da tradição e razão informada por e desenvolvida na prática.

²⁰ Um método que influenciou e continua predominante na filosofia acadêmica brasileira é o estruturalismo. Com a leitura estrutural exige-se que ao se ler um texto, o pesquisador desvincula-se do contexto em que está inserido para, assim, obter a compreensão ideal do texto. Diante desses aspectos, nota-se a distância total em relação à afrocentricidade que exige uma interpretação a partir da localidade do agente, este tanto o pesquisador quanto o objeto de pesquisa.

rebatem a falta de consciência não apenas da opressão aos africanos, mas também das vitórias possíveis.

Perante a conscientização decorre, de acordo com Asante, a “agência” e seus “agentes”, ou seja, um “*agente* é um ser humano capaz de agir de forma independente em função dos seus interesses. Já a *agência* é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 95, grifos do autor). Entretanto, há discursos em que o africano é descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. A partir disso surge a “Desagência”, que provoca o ocultamento de personagens principais à história, que em grande parte são negados pelo sistema de dominação racial branco e promove uma destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana. Com isso, Asante escreve que o “emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano” (ASANTE, 2009, p. 95). Além disso, o cerne da proposta afrocentrada é que não há dogmatismo, isto é, não há sistemas fechados que sejam impossibilitados de discussão e debate.

Tendo descrito a conscientização e a agência dos africanos nos mecanismos da própria história, Asante apresenta o que seriam algumas características para um projeto afrocêntrico:

1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África (ASANTE, 2009, p. 96).

A exposição dessas características tem o intuito de afastar uma má interpretação da afrocentricidade enquanto proposta de somente modificar a posição hierárquica do mundo: da Europa para África. Ao contrário, o propósito da análise afrocentrada diz respeito à tomada de consciência da posição histórica africana no mundo. Diante disso, as características destacadas por Asante necessitam de elucidação, conforme será destacado a seguir.

Interesse pela localização psicológica: como já destacado anteriormente, a localidade é fundamental para o afrocentrista, pois a análise de um pesquisador ou pesquisadora com frequência relaciona-se com os contextos e as experiências vividas. Por isso, Asante explica que a perspectiva é fundamental para localizar aquele que se coloca como agente da história, visto que “[l]ocalização refere-se ao lugar psicológico,

cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história” (ASANTE, 2009, p. 96). Inclusive, entender a localização de alguém consiste em saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal a sua cultura.

A descoberta do lugar do africano como sujeito: consequente à primeira característica, o afrocentrista, conforme descreve Asante, está envolvido na descoberta do lugar e ponto de vista dos africanos que historicamente tiveram os acontecimentos vistos e pensados conforme o ponto de vista europeu. Por isso o compromisso do afrocentrista em encontrar o lugar do africano como sujeito em todo evento, texto e ideia. Entretanto, mesmo ciente da dificuldade em expor as implicações que estão ocultas em diferentes lugares tanto textuais quanto intelectuais, ainda assim “devemos ter o compromisso de descobrir onde uma pessoa, um conceito ou uma ideia africanos entram como sujeitos em um texto, evento ou fenômeno” (ASANTE, 2009, p. 97).

Defesa dos elementos culturais africanos: aqui o importante diz respeito à necessidade do intelectual ter uma avaliação nítida do elemento cultural africano em questão. Porque o afrocentrista, de acordo com o autor, compreende a contribuição às ciências e às artes feitas pelos africanos, pois não “se pode assumir uma orientação voltada para a agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela” (ASANTE, 2009, p. 97). Entretanto não se sugere que todas as produções africanas tenham utilidade e sejam benéficas em si mesmas, mas entender como elas representam a criatividade humana, não necessitando recorrer a interpretações eurocêntricas ou “não-africanas” para oferecer legitimidade.

Refinamento léxico: na compreensão dos elementos culturais africanos o trato do uso de palavras de maneira que representem a vivência africana é requerido em sua importância. Atento a isso, o afrocentrista propõe o protagonismo africano. Asante recorre a um exemplo do uso da palavra “choupana” referindo-se a uma casa africana. De acordo com o autor isso é um erro, já que não se considera a forma como os africanos interpretam o conceito de moradia, que relacionado a um europeu é totalmente diferente. Porque a parte da casa em que realiza as refeições não necessariamente é a mesma em que se recebem as visitas, devido ao fato de que a relação do comer apresenta-se como sagrado e fundamental para interação familiar. Por conseguinte, a presença do visitante não implica no compartilhamento do lugar. Assim, para avaliar as ideias culturais africanas é fundamental o uso da linguagem não eurocêntrica:

Desse modo, o afrocentrista autêntico busca livrar-se da linguagem de negação dos africanos como agentes na esfera da história da própria África. As referências à África e aos africanos na educação ocidental reduziram os africanos à condição de seres indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história humana e fossem, em algumas situações, selvagens (ASANTE, 2009, p. 98).

Portanto, o pensamento afrocêntrico engaja-se na correção do uso de linguagem que não representa a vivência africana e a direciona a um modo de ver dominante.

Nova narrativa da história da África: Diante dessas características para um projeto afrocêntrico, Asante chega ao que seria a principal característica para um intelectual afrocêntrico: repensar a posição da África na história humana, devido ao fato de que usualmente intelectuais eurocêntricos colocaram o continente africano em um lugar inferior em qualquer campo de pesquisa. Para Asante essa ação origina-se de duas posições: a marginalização literária africana, já que há um cânone do conhecimento ocidental que se presume universal; e mesmo na presença de textos que enaltecem a África (por exemplo, de gregos antigos), os tradutores fatalmente rebaixaram a influência que o continente teve na produção “europeia” de conhecimento. A segunda posição foi impulsionada sobretudo a partir da conquista napoleônica do Egito, que permitiu o surgimento de um novo ramo da ciência humana: a egiptologia. De acordo, com Asante, quando Champollion decifrou os hieroglíficos e tinha ali explicitamente a contribuição intelectual do Egito para a humanidade, rapidamente houve um desmonte da africanidade egípcia. E com o rio Nilo ocorreu a maior de todas as falsificações, já que como escreve Asante:

O único rio do continente africano que se tornou parte da experiência europeia foi o Nilo. Foi como se a Europa o tivesse retirado da África, mililitro por mililitro, para despejá-lo na paisagem europeia. Todas as contribuições africanas do vale do Nilo se tornaram contribuições europeias, e a Europa deu início à tarefa de confundir o mundo quanto à natureza do antigo Egito (ASANTE, 2009, p. 100).

Desse modo, a contribuição de Cheik Anta-Diop é primordial para a afrocentricidade, já que ele demonstrou a veracidade do argumento da origem africana da civilização humana e também destacando a pele escura dos antigos egípcios. Com isso, Asante escreve três argumentos principais defendidos por Diop que ajudam modificar a forma de enxergar o mundo antigo:

O primeiro deles é que a Grécia antiga tinha uma grande dívida para com os africanos. Com efeito, Platão, Homero, Deodoro, Demócrito, Anaximandro,

Sócrates, Tales, Pitágoras, Anaxágoras e muitos outros gregos estudaram e viveram na África. A outra parte desse argumento é que os egípcios eram africanos de pele negra, com provam os depoimentos de Heródoto, Aristóteles, Deodoro e Strabo. O segundo argumento é que todos os seres humanos derivam de uma fonte africana. É a teoria monogenésica da origem humanam que ganhou maior relevo nos últimos anos em função de numerosas descobertas científicas. Ao mesmo tempo, mostrou-se falsa a teoria poligenética, segundo a qual os seres humanos teriam aparecido simultaneamente em diversos locais (ASANTE, 2009, p. 101).

Por conseguinte, a “África clássica deve ser o ponto de partida de todo discurso sobre o rumo da história africana” (ASANTE, 2009, p. 101) e o estudo sobre o continente apenas agora está se orientando para ele mesmo e não a partir do europeu. A partir daí será possível um melhor entendimento das relações entre as culturas africanas, pois, por exemplo, se “os ingleses estudavam a África ocidental e observavam os akan, faziam isso como se o povo de Gana não tivesse relação com os baule da Costa do Marfim” (ASANTE, 2009, p. 101).

Após apresentar as principais características de um projeto afrocêntrico, Asante aponta o que seriam alguns pressupostos ainda necessários para o desenvolvimento da posição disciplinar. O primeiro pressuposto encontra-se na interrogação: o que é “africano”? Pois a necessidade da pergunta não se funda somente em um caráter biológico, mas também e sobretudo em um construto de conhecimento. Um construto que define um africano como uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia, isto é, ter o conhecimento de que a própria história passa por uma luta de afirmação diante da repressão aos ancestrais e se faz presente no cotidiano: “Assim, ser afrocentrista é reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana” (ASANTE, 2009, p. 102). Tanto que para Asante há uma conexão interna e uma conexão externa africana, visto que africanos seriam inclusive “indivíduos que sustentam o fato de seus ancestrais terem vindo da África para as Américas, para o Caribe e outras partes do mundo durante os últimos quinhentos anos” (ASANTE, 2009, p. 102), e não necessariamente aqueles que nasceram no continente africano sejam por si só africanos: “Os brancos do continente africano, que nunca participaram da resistência à opressão, dominação ou hegemonia branca, são, com efeito, não-africanos” (ASANTE, 2009, p. 102).

Por isso, a “conscientização” é importante ao afrocêntrico porque é uma resistência à aniquilação cultural, política e econômica além de abordar os dados a partir de uma posição. Precisamente pelo enfoque à posição que a afrocentricidade analisa os

dados através da perspectiva, porque o importante é o lugar de onde o discurso é provém. Nesse sentido, Asante afirma com veemência que negar a existência de uma perspectiva não é anulá-la, mas se colocar como pertencente à outra:

Para o afrocentrista não existe um antilugar. Ou se está envolvido com uma posição ou com outra. Não se pode estar num lugar que não existe, já que todos os lugares são posições. Não posso conceber uma antiperspectiva porque estou ocupando um lugar, uma posição, mesmo que essa perspectiva seja chamada de antiperspectiva (ASANTE, 2009, p. 102).

Em decorrência disso, Asante alerta para as críticas feitas à Afrocentricidade, pois uma das críticas é que os pesquisadores e pesquisadoras afrocêntricos estariam baseados em pesquisas ausentes de dados sobre determinado assunto, porém o autor argumenta que é preciso questionar a maneira como as pessoas interpretam ou analisam a presença dos temas e valores africanos inseridos nesses dados: “Se você não abordar os dados de forma correta, provavelmente chegará a conclusões equivocadas” (ASANTE, 2009, p. 105). Inclusive porque, conforme explica Asante, os ataques às teorias afrocentradas que presumem a ausência de evidências de um fato não implicam necessariamente na sua inexistência. Um exemplo apresentado pelo autor é a não correlação, por parte de pesquisas que criticam a afrocentricidade, de interação entre os africanos da região do Congo com os da região do rio Nilo, o que gerou como conclusão para tais pesquisas que a produção intelectual e cultural egípcia (e europeizada pela história) não teria ligações com a África “negra”. No entanto Asante questiona essa interpretação, pois “a ausência de evidência não constitui evidência da ausência” (ASANTE, 2009, p. 105).

Assim, o autor destaca a importância da história para articulação dos fatos, inclusive a partir de uma mudança em seus métodos, pois “devemos abandonar muitos elementos da pesquisa histórica, particularmente sua exagerada ênfase nos textos escritos, e introduzir novas maneiras de deslindar o significado da vida dos africanos nas favelas do Rio de Janeiro e nos subúrbios abastados de Lagos” (ASANTE, 2009, p. 105-106). Se para entender a vida dos “africanos” tanto das favelas do Rio de Janeiro quanto dos subúrbios em Lagos necessita-se de uma mudança metodológica na disciplina de história, então para a de filosofia a exigência torna-se a mesma, ou até mesmo maior, já que a filosofia possui tradicionalmente um labor apenas relacionado a textos escritos. Para compreender como uma mudança metodológica teria um alcance maior nas vivências de uma população brasileira, o próximo capítulo requisitará uma

abordagem curricular do ensino de filosofia que venha valorizar os aspectos afrocêntricos e permita pensar uma filosofia de africanos que nasceram no Brasil.

“Interlúdio”: síntese dos capítulos 1 e 2

Os dois primeiros capítulos do presente estudo buscaram construir um panorama das tensões que envolvem a filosofia contemporânea. O Capítulo 1 destacou como o ideal eurocêntrico foi construído ideologicamente ao longo da história ocidental, hierarquizando um saber diante dos demais, de maneira a influenciar a produção científica e estabelecer quais seriam os métodos rigorosos para alcançar os resultados propostos. Nesse sentido, foram desenvolvidas críticas em relação a esse ideal, principalmente por causa do recorte étnico-racial que o *eurocentrismo* se orienta.

Já no Capítulo 2, o estudo apresentou diferenças de concepção de filosofia utilizando dois autores referenciais: Heidegger e Towa. Por meio dessa apresentação foi possível desenvolver reflexões sobre o pensamento filosófico africano em dois pontos: a construção do conceito de justiça a partir do conceito banto *ubuntu* e a descrição da afrocentricidade enquanto disciplina científica conforme propõe Asante, que formulou o conceito de *afrocentricidade* que funciona não como método, mas como uma posição disciplinar nas ciências humanas. Tal posição tem justamente como plano principal pensar o lugar do africano nas análises textuais, de eventos e ideias, isto é, se ele é um protagonista ou um coadjuvante da própria história.

A partir dessa formulação é possível pensar como o currículo pode ser construído dando espaço a conhecimentos que extrapolam as fronteiras ocidentais. As tensões aqui evidenciadas estimularam a proposta que será apresentada a seguir: análise das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná (PARANÁ, 2008) com o objetivo de verificar em que medida os conteúdos propostos contemplam perspectivas filosóficas não eurocentradas. Além disso, tomando os referenciais propostos por Nogueira (2011a) relacionados ao “afroperspectivismo” será possível almejar novas possibilidades para um currículo que abarque conhecimentos africanos realocados numa posição protagonista.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E PROPOSIÇÃO DE UM CURRÍCULO AFROPERSPECTIVISTA

Para análise proposta nesse estudo foi necessário um recorte geográfico para o Estado do Paraná devido à experiência e o local de maior aproximação entre a teoria e a prática para o pesquisador que trabalha em um colégio do município de Colombo, que faz parte da região metropolitana de Curitiba. E também devido ao fato de haver, nesse estado, documentos próprios que servem como referenciais no ensino de filosofia: as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná, documento produzido com o objetivo de “discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANA, 2008, p. 8).

Depois de verificar a construção e propostas das Diretrizes paranaenses, principalmente se há ênfase para abertura em tratar de assuntos filosóficos não restritos ao modo de fazer europeu, será proposto um modo de pensar o currículo em que os temas da Filosofia Africana possam ser discutidos e dialogados com os jovens estudantes.

3.1 Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná

Na leitura das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná (DCFP) rapidamente pode-se notar uma preocupação em definir, ou até problematizar, a questão do currículo no quesito da seleção do conhecimento:

Parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele (PARANÁ, 2008, p. 13).

Essa ressalva alerta para interpretações equivocadas que muitas vezes compreendem que a escolha dos conteúdos ocorre de forma neutra. Ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos são reflexos de uma atitude política. Desse modo, as normas para construção de um currículo estariam mais propícias a valorizar as diferenças do que reduzir a uma identidade, já que como afirma o documento, baseado em Sácristan: “o importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em

termos de vivências, a provocação de situações problemáticas” (SACRISTAN, 2000, p. 41).

Frente a isso, o documento propõe reflexões acerca das intenções que se articulam na proposição de um currículo, que é traduzido pela *tensão* do caráter prescritivo e pela própria prática do docente: “No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo documento” (PARANÁ, 2008, p. 16). Com isso, a transgressão do currículo é destacada como fundamental, visto que para não se formar um círculo vicioso na abordagem dos temas e, assim, distanciar o entendimento de haver apenas um modo de reprodução, a preocupação do documento é propor: “que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20). Tudo isso intencionado para que a Educação Básica caracterize-se através de uma tríade: científica, artística e filosófica do conhecimento. A partir disso, as diversas disciplinas concorrem para um trabalho pedagógico com o intuito de projetar uma totalidade de conhecimento que não se abstrai do contato com o cotidiano.

No entanto, será que a aplicação no currículo da Filosofia abarca tais características? O ensino de filosofia estaria aberto a múltiplas formas de pensar sobre a própria filosofia e sua relação com o cotidiano dos estudantes? No início das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná (DCFP) encontra-se uma posição sobre a origem e sentido do ensino da filosofia: “Constituída como pensamento há mais de 2600 anos, a Filosofia, que tem a sua origem na Grécia antiga, traz consigo o problema de seu ensino a partir do embate entre o pensamento de Platão e as teorias dos sofistas” (PARANÁ, 2008, p. 39). De início o ensino de filosofia orienta-se para dois pontos: i) localizar a Filosofia como modo grego²¹ de pensamento; ii) a divergência entre Platão e os sofistas como modelo para o ensino da disciplina. Mais a frente enfocar-se-á sobre o primeiro ponto. Quanto ao segundo, as Diretrizes teriam a mesma preocupação de Platão: que “os métodos de ensino não deturpem o conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 39), defendendo que a finalidade do conhecimento deve afastar-se de um instrumento retórico que equivale a qualquer verdade.

²¹ Esse é um dos pontos fundamentais da crítica de um currículo afroperspectivista, conforme já foi explicitado sobre o problema do pensamento em inserir a filosofia como um modo de fazer grego. Mais a frente será reforçada, através da prática pedagógica, a importância da destituição da origem grega da filosofia.

Para isso, as Diretrizes apresentam três formas para o ensino médio quando se trata de ensinar filosofia:

Diante dessa perspectiva, a história do ensino da Filosofia, no Brasil e no mundo, tem apresentado inúmeras possibilidades de abordagem, dentre as quais se destacam:

- *a divisão cronológica linear*: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea, etc.;
- *a divisão geográfica*: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras, etc.;
- *a divisão por conteúdos*: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Ciência, Ontologia, Metafísica, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História, Epistemologia, Filosofia da Arte, etc. (PARANÁ, 2008, p.3 9).

A partir daqui inicia-se o problema que motivou esse estudo, porque nas páginas seguintes das DCFP lê-se que a escolha das formas para o ensino deu-se pela divisão de conteúdos, com a advertência de que tal escolha não exclui, mas absorve as divisões cronológicas e geográficas. Entretanto, verifica-se uma série de argumentos equivocados seja para tratar cronologicamente quanto geograficamente. Sobre a dificuldade em tratar de forma geográfica, as DCFP comentam, por exemplo, que a Filosofia Oriental contém uma complexidade de civilizações em seu interior (hindu, japonesa, chinesa, síria, etc.), o que impossibilitaria ao docente tratá-las com a mesma profundidade que a divisão por conteúdos. Porém, esquece-se que o docente pode escolher algumas das civilizações e trabalhar como a filosofia dialoga entre elas, tanto mais que tal técnica não é estranha, já que o professor, ou a professora, de filosofia habitualmente trabalha com a filosofia francesa, alemã ou inglesa sem que com isso fique prejudicado o ensino da filosofia ocidental. Já no que seria a Filosofia Africana o equívoco torna-se ainda maior por causa da seguinte passagem:

No entanto, se a filosofia africana traz como vantagem a ideia de que o ser é dinâmico, dotado de força – concepção essa que aparece também em algumas filosofias ocidentais – é preciso considerar que a sua fundamentação exclusiva na linguagem oral, ainda que pareça interessante, acaba por apresentar-se como uma fragilidade, evidenciada pela dificuldade com o idioma e também pela carência de bibliografia. Por essa razão, esse conteúdo não está relacionado entre os que compõem os conteúdos estruturantes de Filosofia, podendo, todavia, ser tratado na qualidade de conteúdo básico. O professor, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, terá a liberdade para fazer o recorte que julgar adequado e pertinente. Além disso, deve estar atento às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade (PARANÁ, 2008, p. 40).

O problema dessa passagem é que as Diretrizes reduziram a complexidade do pensamento africano em um estudo etnográfico: *La Philosophie Bantue* (1945), do missionário belga Placide Tempels, que descreve a concepção de *ser* a partir da ideia de *força*. Tal redução apenas afirma o preconceito acadêmico perante a Filosofia Africana, pois a compreende como uma ideia de produção coletiva, não sistematizada e inconsciente, isto é, uma *Etnofilosofia*. O grande problema disso é que ratifica o pensamento de Tempels de “que só ocidentais ‘letrados’ conseguiriam filtrar o pensamento bantu e transpor em conceitos ‘sofisticados’” (NOGUERA, 2011a, p. 40) e essa concepção oculta justamente o embate de filósofos africanos perante essa compreensão: “Eles descavaram uma filosofia africana própria, para empenhar diante dos negadores de nossa ‘dignidade antropológica’ um irrecusável certificado de humanidade” (TOWA, 2009, p. 35).

Assim, pela leitura do trecho destacado das DCFP, o problema geral seria reduzir a Filosofia Africana à Etnofilosofia. Porém há ainda dois pontos: i) o privilégio da escrita sobre oralidade; ii) a responsabilidade da abordagem estaria no professor.

Desse modo, o primeiro ponto sugere que a dificuldade, ou até mesmo a inviabilidade, de trabalhar com os assuntos da Filosofia Africana deve-se à proeminência da linguagem oral em detrimento da escrita. Tal raciocínio vincula-se a dois equívocos. Um deles refere-se a um desconhecimento do grande arcabouço linguístico existente desde a África antiga, por exemplo, a Adinkra, que consiste em um conjunto de ideogramas que possui um significado complexo que expressam conceitos filosóficos. Elisa Larkin (2008) descreve a importância da Adinkra por refutar o academicismo convencional que nega à África sua historicidade por nunca haver desenvolvido uma escrita: “Entretanto, os africanos estão entre os primeiros povos a criar essa técnica. Além dos hieroglíficos egípcios, existem vários sistemas de escrita desenvolvidos por outros povos africanos antes da invasão muçulmana, que introduziria a escrita árabe” (LARKIN, 2008, p. 34).

Outro equívoco é de supervalorizar a escrita em detrimento da oralidade levando a “uma maneira reduzida e limitada para aferir as reflexões humanas dos mais variados povos ao longo da história da humanidade” (NOGUERA, 2011a, p. 41). Além disso, a referida citação das DCFP utilizam como argumento a dificuldade com o idioma e carência de bibliografia. Ora, já se demonstrou até aqui a existência de vários filósofos que trataram de modos de pensar “tradicionais” que não indicariam o idioma como barreira de compreensão, pois, assim como nós brasileiros, a população africana teve

uma colonização e articula o pensamento a partir de línguas coloniais como: inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e português. Então, o impedimento de tratar da Filosofia Africana não estaria nessas dificuldades.

Além disso, por meio da importância da desobediência epistêmica apresentada anteriormente (seção 1.3), uma das características de tal desobediência é suscitar um pensamento, ou uma epistemologia, a partir de línguas não imperiais. Desse modo, articular uma filosofia a partir dos troncos linguísticos não imperiais (como, por exemplo, o ioruba ou o ashanti), forneceria uma ampliação até mesmo dos tradicionais problemas filosóficos, como a verdade, o belo e o bem.

O outro ponto destacado orienta-se para o fato de que o tratamento do assunto dependeria do docente conforme a sua especialização, leitura, etc., já que não estaria impossibilitado, conforme indicam as DCFP, de pesquisas próprias. Contudo, tem-se um problema porque se, segundo a argumentação das Diretrizes, há uma dificuldade em trabalhar a Filosofia Africana por causa da escassez de bibliografia, então como um professor, ou uma professora, teria a formação ideal para tratar do assunto? Invariavelmente sugere-se a ausência do assunto não por causa da prescrição, mas pelo próprio docente que não teria a capacidade de lidar com o tema. Em consequência, as Diretrizes e as políticas públicas demandadas por esse documento eximem-se da responsabilidade de fomentar a formação. Da mesma forma atuam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia (BRASIL, 2002) que não inserem em sua grade curricular filosofias não eurocentradas. Além do que a possibilidade mesmo que menor em tratar de Filosofia Africana aparece nas DCFP apenas como atenção “às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade” (PARANÁ, 2008, p. 40). Esse ponto também não é suficiente para explicar a ausência da Filosofia Africana nos conteúdos estruturantes.

No que concerne à outra forma de ensino da filosofia proposta pelo documento – a divisão cronológica linear –, as Diretrizes enfatizam a importância da história da filosofia, mas com a ressalva para que o docente não realize uma organização meramente cronológica e linear dos conteúdos de maneira que aparente o surgimento espontâneo dos conceitos filosóficos sem qualquer possibilidade de articulação com os diferentes momentos históricos pelos quais passaram os seres humanos.

Desse modo, a descrição dos períodos da filosofia (apesar de brevemente apresentados) toca em assuntos importantes, como, por exemplo a mudança de paradigmas acerca da condição humana, a busca de autonomia e a secularização da

consciência. O problema é que a apresentação dos períodos permanecem tradicionalmente articulados com a maneira eurocêntrica de conceber os períodos filosóficos: Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, com destaque a aspectos gregos, cristãos e da compreensão de modernidade europeia. Com isso, é passível de ser aplicada a crítica de Nogueira (2011) sobre o tratamento unilateral da História da Filosofia:

Muito já foi escrito sobre a História da Filosofia, tudo que tem sido dito a seu respeito parece convergir para um retrato sobre um percurso europeu de pensamento. Vale a pena se debruçar sobre argumentos que sugerem a superação da inexistência da Filosofia fora das cercanias europeias, abrindo caminho para o reconhecimento de trabalhos filosóficos dentro de matrizes de pensamentos africano, ameríndio, oriental, etc. em geral, as(os) historiadoras(es) e professoras(es) de Filosofia afirmam que não é adequado enquadrar formas distintas de pensamentos, tal como o africano, num modelo que seria ‘exclusivamente’ europeu (NOGUERA, 2011a, p. 28).

Assim, seria importante atribuir uma história da filosofia que abarque conceitos de povos antigos, cosmovisões não-cristãs e até compreensões de modernidade que se distanciem ou dialoguem com as europeias.

No entanto, as Diretrizes por meio dos argumentos de que não há como propor um estudo de filosofia exclusivamente na perspectiva geográfica ou cronológica, defendem que a organização curricular obedeça à divisão por conteúdos estruturantes²²: mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia da política, filosofia da ciência e estética. Essa proposta tem, segundo o documento, a intenção de garantir “que o ensino de filosofia não perca algumas características essenciais da disciplina, como por exemplo, a capacidade de dialogar de forma crítica e mesmo provocativa com o presente” (PARANÁ, 2008, p. 42).

Todavia, o presente estudo concorda que “evidentemente, cada processo de escolha determina ausências e toda ausência gera questionamento” (PARANÁ, 2008, p. 42). Por isso que pela ausência é que se coloca a questão: de que maneira a Filosofia Africana poderia ser ministrada no ensino médio com o intuito de contribuir não somente para afirmar intelectualmente uma tradição, mas também para refletir sobre o lugar que a filosofia ocupa na história do pensamento brasileiro?

²² “Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 25).

Essa questão é motivada em grande parte porque o ensino de filosofia aqui em questão possui um contexto específico, como bem redigido nas Diretrizes: “Identifica-se o local onde se pensa e fala a partir do resgate histórico da disciplina e da militância por sua inclusão e permanência na escola. Ensinar Filosofia no Ensino Médio, no Paraná, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar” (PARANÁ, 2008, p. 48). Assim, a recolocação do fazer filosófico torna-se importante, uma vez que comumente possui um sentido eurocentrado e vincula-se à construção de problemas conforme propõem os pensadores europeus. Evidentemente o presente estudo tem ciência da dificuldade e limites que o professor e a professora terão na abordagem de uma filosofia não eurocentrada, entretanto, a urgência de trazer novas perspectivas não consiste em uma nova idiossincrasia ou meramente por simples aplicação de uma lei, e sim a atenção para o contexto do jovem estudante que, diante de saberes hegemônicos, pode encontrar proximidade com a própria vida, principalmente porque:

Um dos objetivos do Ensino Médio é a formação pluridimensional e democrática, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, suas múltiplas particularidades e especializações. Nesse mundo, que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, o estudante não pode prescindir de um saber que opere por questionamentos, conceitos e categorias e que busque articular o espaço-temporal e sócio-histórico em que se dá o pensamento e a experiência humana (PARANÁ, 2008, p. 49).

Mesmo diante das dificuldades levantadas sobre o contato com as produções da Filosofia Africana (acesso à bibliografia ou dificuldades com idiomas), as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná possuem a autonomia em propor diferentes formas de ensinar filosofia, transferindo a responsabilidade ao docente que já possui uma formação deficiente sobre filosofias para além do eixo europeu. Como forma de superar tal dilema, a seção seguinte proporrá um exercício de reflexão que explora a posição afroperspectivista e outras correntes afrocentradas, com o objetivo de apresentar opções de um currículo de filosofia não eurocentrado.

3.2 Enegrecendo o currículo de filosofia

A posição afroperspectivista diz respeito à formulação desenvolvida por Nogueira (2011a; 2011b; 2012) com o intuito “de passar a limpo a História da Humanidade, tanto para dirimir as consequências negativas de limar culturas e povos

não ocidentais do hall do pensamento filosófico como para desfazer as hierarquizações que advém desse processo” (NOGUERA, 2011a, p. 28). Utilizando o discurso como um mote importante, o autor propõe uma revisão de alguns conceitos afro-brasileiros (comumente desqualificados por expressarem os modos de ser e de estar da população negra e marginalizada) no sentido de ressignificá-los. Alguns exemplos seriam: “denegrir, vadiagem, dribble, mandinga, enegrecimento, roda, cabeça feita, corpo fechado, etc” (NOGUERA, 2011b, p. 5) que passam a representar modelos de éticas, epistemologias e estéticas, apresentados por meio de personagens como “o griot, a mãe de santo, o pai de santo, o(a) angoleiro(a), a(o) feiticeira (o), a(o) bamba, o(a) jongueiro(a), o zé malandro, o vagabundo, orixás [...] inquices [...], voduns” (NOGUERA, 2011b, p. 5).

A construção de um currículo afroperspectivista não consiste em contemplar outro modo de filosofar que destituiria os demais. Antes, seria fornecer a outros povos o reconhecimento da produção intelectual e capacidade de diálogo, já que “colocar a História da Filosofia em afroperspectiva permitiria a consideração do pensamento filosófico dos povos ameríndios, dos povos asiáticos, da Oceania, além da produção filosófica africana” (NOGUERA, 2011a, p. 28).

Partindo desse interesse, comparar os conteúdos estruturantes ordenados pelas DCFP com uma hipótese de currículo afroperspectivista será a proposta desse tópico, levando em conta que o tema não se esgotaria em um trabalho monográfico. Apesar disso, a proposta aqui sugerida apresentará vias para uma perspectiva não hierarquizante e que exercita um *polidiálogo*, isto é, um campo em que há vários centros dialogando e debatendo intelectualmente (RAMOSE, 1999).

Partindo do texto oficial, as Diretrizes estão apresentadas da seguinte forma:

Estas Diretrizes Curriculares propõem a organização do ensino de Filosofia por meio dos seguintes conteúdos estruturantes:

- Mito e Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética;
- Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência;
- Estética (PARANÁ, 2008, p. 55).

O interessante é que essa distribuição tem para as DCFP o seguinte objetivo: estimular “o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia

e permeia a experiência do conhecimento e as ações dela resultantes” (PARANÁ, 2008, p. 57). Esse objetivo implica em uma posição que para o presente estudo torna-se importante, pois abre a possibilidade de o profissional tratar de alguns conteúdos de maneira mais independente, até mesmo fazendo uso de perspectivas não eurocêntricas: “Notadamente, Filosofia é o espaço da crítica a todo conhecimento dogmático, e, por ter como fundamento o exame da própria razão, não se furta à discussão nem à superação das filosofias de cunho eurocêntrico” (PARANÁ, 2008, p. 57). Para realizar uma superação das filosofias eurocêntricas, uma sugestão aqui proposta consistiria nos princípios curriculares que Asante (2009) esboça para um projeto afrocêntrico²³:

Você e sua comunidade: o desenvolvimento das disciplinas precisa discutir com os alunos o senso de identidade e sua relação com a comunidade em que vivem. Por isso, necessita introduzir as ideias de pessoa, família, cidade, Estado, Nação e mundo para que os alunos entendam o sentido e o como se formou tais ideias. **Bem-estar e biologia:** esta parte diz respeito à explicação da importância das atitudes físicas e hábitos que promovam o bem-estar. Articulando com saberes como fisiologia e biologia humana (não restritamente). **Tradição e inovação:** aqui se explora a preservação e a geração como poderosos instrumentos de interação de mudança e continuidade da vida. **Criação e expressão artística:** as múltiplas formas humanas que expressaram seus pensamentos mais íntimos através dos meios de materiais e realização, por exemplo, na música, dança, desenho, poesia, Rap, etc. **Localização no tempo e espaço:** explorar a cronologia, a geografia e conceitos matemáticos para desbloquear interpretação e habilidades analíticas. **Produção e distribuição:** conceituar os princípios da produção, distribuição e consumo de bens e serviços. **Poder e autoridade:** problematizar a obtenção e uso de poder e autoridade para efetuar a vontade comum. **Tecnologia e ciência:** explicar como ocorre a interação complexa de comportamentos humanos por meio da ciência e da tecnologia visando à melhoria da sociedade. **Escolha e consequências:** situar através de situações históricas e sociais nas diferentes formas os seres humanos e como eles têm tratado escolhas e consequências. **Sociedade e do mundo:** desenvolver as relevantes habilidades sociais, valores e comportamentos com o intuito de promover a maturidade multicultural para, enfim, desenvolver uma educação não-sexista, não-hegemônica e não-racista (ASANTE, 2009).

Contudo, essa inserção se dá em um trabalho árduo que dependerá do maior ou menor envolvimento docente ou maior ou menor receptividade do grupo participante (comunidade escolar, secretaria de educação, dentre outros). E por mais que exista o reconhecimento da Filosofia não limitada pelo modelo europeu, então por que as Diretrizes propõem conteúdos fundados em perspectivas eurocêntricas? Para melhor entender tal interrogação, é necessário verificar como os conteúdos são apresentados e, a partir disso, paralelamente apresentar outras propostas.

²³ Esses princípios foram organizados por Asante para fundamento de várias disciplinas, porém o estudo entende alguns desses princípios como importantes para a construção de um currículo filosófico afroperspectivista.

Mito e filosofia: Esse conteúdo é descrito com o objetivo de fornecer ao aluno a compreensão histórica de como surgiu o pensamento racional/conceitual entre os gregos e como foi decisivo no desenvolvimento da cultura da civilização ocidental. A partir disso, o estudante entenderia a conquista da autonomia da racionalidade diante do mito e, com isso, compreenderia o advento de uma etapa fundamental do pensamento e do desenvolvimento de todas as concepções científicas produzidas ao longo da História. Nesse aspecto há dois problemas: um deles é a ratificação da filosofia como uma produção grega sugerindo que outros povos não produziam filosofia, pois possuíam um saber “incompleto” e uma relação direta entre mito e filosofia, ou seja, um modo de pensamento primário e que se subordinava a autoridades místicas. Outro aspecto é a ideia de que somente os gregos contribuíram para o desenvolvimento intelectual e cultural do Ocidente, ignorando as contribuições árabes, muçulmanas, turcas, mongóis, dentre outras.

Uma possibilidade de tratar tal assunto seria pensar por meio da **Cosmologia**, pois nesse sentido ampliar-se-ia o campo de reflexão por não restringir a uma discussão que decairia no discurso de ruptura entre mito e filosofia ocorrente na Grécia antiga, mas possibilitaria trabalhar formas de interpretação da origem do mundo e do ser humano de outras civilizações e, necessariamente, não distanciando de forma rápida a filosofia do mito. Uma sugestão trataria do Egito antigo e a proximidade das narrativas dos deuses para explicar e problematizar certos aspectos como, por exemplo, o deus Thot da escrita, a deusa Maat da verdade. Além de destacar a enorme contribuição da civilização egípcia para a filosofia através de filósofos como Ptah-hotep²⁴.

Teoria do conhecimento: Objetivo desse conteúdo é fornecer ao aluno o questionamento de como a verdade possui certos critérios e como se permite reconhecer o verdadeiro. Assim, o que estaria em jogo seria a possibilidade do conhecimento e qual a sua fonte. Contudo, a definição de conhecimento está próxima da dicotomia sujeito-objeto, em que há um ser que estaria apto a conhecer e outro a ser conhecido, provocando uma dependência deste para o primeiro. Para ampliar a discussão, o propício seria trazer ao aluno a questão de que o conhecimento não começa em um “Eu” solipsista que possibilitaria à natureza ser conhecida, mas que o conhecimento iniciaria a partir de uma extensão de si mesmo com outros e com o mundo, não havendo

²⁴ Assim como aconteceu com os pré-socráticos, da filosofia de Ptah-hotep foram preservadas algumas máximas, no total 37, datadas aproximadamente de 1.900 A.C. e que foram reunidas por Christian Jacq (2004), no livro **Les Maximes de Ptah-hotep: l'enseignement d'un sage au temps des pyramides**.

qualquer ruptura. Desse modo, estimular-se-ia a **gnose** expandindo a compreensão de faculdade racional, que não mais se restringiria ao ser humano mas também ao mundo em seu entorno. Poderiam se somar, além dessa proposição, outros trabalhos da Filosofia Africana que contribuiriam para explicar a questão do conhecimento como, por exemplo, a obra **Kemet** (ASANTE, 1990), e as publicações do ganhador do Prêmio Nobel de Filosofia, Amos, ²⁵ que se posicionou como crítico de Descartes.

Ética: o objetivo desse conteúdo é estudar e analisar a atribuição de valores, que ao mesmo tempo podem ser especulativos (baseado em princípios), e normativos (de caráter mais imperativo, com resultados mais práticos). Além do que tal objetivo propõe uma crítica à heteronomia em detrimento da busca por uma autonomia. Por isso, a ética possibilita o desenvolvimento de valores, mas pode ser também o espaço da transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça.

A contribuição a partir da filosofia africana seria realizar uma discussão através do *ubuntu* que, como foi exposto, fornece a compreensão do indivíduo enquanto coletivo, porém com a ressalva de que o coletivo não se limita às pessoas, mas também à fauna, à flora e ao sobrenatural que constitui a comunidade. Outra possibilidade consiste em retomar o sentido original do termo Ética que designa morada (*Ethos*). A partir disso, amplia-se ao estudante a compreensão sobre a inserção do humano na natureza como local de vida, e não somente de passagem.

Política: O enfoque desse conteúdo são as sociedades que transformaram o poder político em coisa pública, ou seja, transparente, participável e voltado à construção do bem comum. E, conforme o que está escrito nos conteúdos, tende ao professor, ou à professora, desenvolver a seguinte reflexão: “Se, por um lado, a modernidade está distante do ideal da *polis* ateniense ou da *res publica* romana, por outro é preciso reconhecer que ela trouxe conquistas fundamentais, como a valorização da subjetividade e da liberdade individual” (PARANÁ, 2008, p. 58). Mas essa proposta escamoteia que tal valorização foi bem sucedida pelo caráter colonizador com o intuito de impor um modelo de ideal político, simbolizado pela lógica de “democracia”. Por isso, é preciso considerar a crise da representação política que coloca em questão o atual modelo dos chamados Estados democráticos liberais, principalmente no que se refere à

²⁵ Anton Wilhelm Amo (1703-1759) foi filósofo e professor da Universidade de Jena que defendeu uma tese sobre a *Impassividade da mente humana*, na qual se opõe à filosofia cartesiana acerca da fonte do conhecimento.

problemática do micro e macropoder que possibilita outras formas de compreensão acerca do caráter jurídico de *pessoa*, assim como, de outras maneiras de construir politicamente a sociedade. Por exemplo, a filosofia de Ramose possui uma literatura importante que questiona o significado de democracia no Ocidente, principalmente contrapondo a ideia de partido para a de solidariedade na África do Sul:

A singularidade da oposição política é enfatizada ainda mais pelo fato de que muito frequentemente este tipo de política degenera-se para dentro da oposição por causa da oposição. Sem dúvida, os protagonistas deste sistema replicariam que o objetivo da oposição é acender à posição do poder político por deslocar o partido no poder. Sem negar este fim egoísta, eu argumento que compreender neste modo, a oposição política enfraquece o princípio de solidariedade na política cultural da África tradicional (RAMOSE, 1992, p. 75).

Filosofia da Ciência: Tem como objetivo o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Assim, sua importância consiste em refletir criticamente sobre o conhecimento científico, para conhecer e analisar o processo de construção da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, político, filosófico e histórico. Por isso, a Filosofia da Ciência tem a pretensão de mostrar que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo, além de problematizar o quanto a ciência está, ou não, envolvida de fundamentos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos e históricos. Aproveitando a construção contínua da ciência, o docente teria a possibilidade de apresentar as contribuições de várias civilizações africanas para a ciência, principalmente, a do Egito antigo. Com isso, o trabalho de Obenga (1990) é relevante para entender como se deu tal contribuição, pois o autor analisa como os egípcios possuíam uma compreensão avançada para o desenvolvimento da arquitetura, medicina, aeronáutica, dentre outras atividades tecnológicas.

Estética: com a proposta de refletir principalmente a beleza e a arte, a estética procuraria tratar da realidade e das pretensões humanas em dominar, moldar, representar e reproduzir o mundo como realidade humanizada, além de possibilitar uma crítica aos limites que o império da técnica com as máquinas promovem a arte como produto comercial, ou do belo como conceito acessível para poucos. Desse modo, a busca de espaço de reflexão, pensamento, representação e contemplação do mundo não ficariam restritas a uma maneira de conceber uma obra de arte. Articulando com a perspectiva africana seria possível uma flexibilização do modo de definir a arte e a

estética, que não as conceberiam apenas como “eruditas”. Dessa maneira esse conteúdo problematizaria, por exemplo, a dicotomia corpo e mente para desconstruir a ideia de corpo como uma parte subordinada à mente. Nesse sentido, autores como Nogueira (2011b) problematizam o quanto atividades corporais são dotadas de princípios estéticos múltiplos, como, por exemplo, o movimento da ginga trazida pela capoeira:

Os capoeiristas que na roda de capoeira angola palmeiam o solo, com chapas e martelos são capazes de imprimir aos movimentos uma graça que o jogo de chão ganha quando o cansaço deixa as camisas amarelas ensopadas de novas ideias. É importante frisar que num episódio deste tipo, as ideias não são abstrações, nem realidades transcendentais; mas, movimentos corporais, traços relacionais que constituem personagens conceituais (NOGUEIRA, 2011b, p. 12).

Dentro dessa arquitetura de conteúdos, o professor e a professora de filosofia teria a liberdade de relacionar os temas filosóficos com o cotidiano do estudante, principalmente do jovem negro, valorizando algumas expressões que remetem às suas raízes. Introduzir letras de música de cantores africanos e seus contextos sócio-políticos como, por exemplo, a música política de Fela Kuti, Miriam Makeba, dentre outros ou, ainda, explorar na cultura Hip Hop ou no Funk elementos da ética e estética africana, sobrepujando a interpretação unilateral e excludente que comumente considera tais manifestações culturais como desqualificadas. O debate em torno de tal interpretação pode estimular uma reflexão crítica sobre as maneiras como o racismo se constrói no que se refere à arte africana. Outras possibilidades relacionam-se ao destaque a contribuições de intelectuais negros em vários setores científicos para estimular nos jovens, sobretudo negros, a construção de representações positivas sobre ser negro.

Como fora advertido, esse tópico teria o caráter mais especulativo, pois a riqueza que o ensino de Filosofia Africana pode dar à relação professor-aluno é grande e, ao mesmo tempo, complexa. O necessário é focar para o fato de que a construção de um currículo pluri-versal (NOGUEIRA, 2011a) não deve limitar-se diante das dificuldades (dentre elas a “formação ideal”). E como a construção de um currículo não ocorre de modo individual, as Diretrizes Curriculares de Filosofia (no caso analisado do Paraná, mas poderia ser do Brasil) não devem se omitir da responsabilidade de apresentar conteúdos que abarquem vários centros, não se restringindo a um que se coloque hierarquicamente superior aos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo monográfico teve como horizonte o questionamento do currículo de filosofia no ensino médio, na perspectiva de inserir os temas da Filosofia Africana. Diante de tal horizonte, a pesquisa também explicou que a possibilidade de tratar os temas filosóficos de maneira não eurocentrada carece de uma interação entre diversos setores educacionais. Porque o docente não pode ensinar caso não haja uma capacitação em cursos que proporcionem outras vias de pensamento. Entretanto tal capacitação necessita de uma posição explícita nas Diretrizes para propor conteúdos oriundos de temáticas não eurocentradas. A partir dessa interatividade é que se situa a primeira e a grande dificuldade em discutir um currículo não eurocentrado.

Contudo, com a atual pesquisa discutindo como a Filosofia Africana poderia ser inserida no currículo escolar invariavelmente desconstrói algumas das posições tradicionais sobre a filosofia, principalmente o caráter europeu que ideologicamente a constituiu. Por isso, atento a observação de Mills de que a “filosofia é a *mais branca* dentre todas as áreas das ciências humanas” (1999, p. 13, grifos nossos), a discussão através de Marcien Towa, Mogobe Ramose, Molefi Asante forneceram subsídios para “escurecer” a filosofia e, por conseguinte, incentivar um debate nas Diretrizes para que o ensino não reproduza um ideal vazio em conteúdo e distancie o jovem do interesse filosófico.

Diante desse panorama, pode-se considerar que o resultado desse estudo foi fortuito na medida em que ele possui uma intenção propositiva e não pretende que a discussão esgote no texto em si. Tanto mais porque a pesquisa acompanha Nogueira (2011a) em relação ao posicionamento do estudo a partir da filosofia afroperspectivista, pois se entende que a identidade do negro brasileiro não pode ser reduzida ao efeito de marginalização oriundo de alguns setores sociais, mas demonstrar a influência da africanidade no próprio exercício filosófico brasileiro. Com isso, a conclusão da pesquisa é informar que o uso da filosofia africana no ensino médio, ou em qualquer outro nível, primordialmente requer uma descolonização tanto do currículo quanto do pensamento.

REFERÊNCIAS

- AMIN, Samir. **El eurocentrismo**: crítica de uma ideologia. México: Siglo XXI, 1989.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.
- _____. **Afrocentricity**. Africa World Press, 2003.
- _____. **The Afrocentric Idea**. Temple University Press, 1998.
- _____. **The Asante Principles for the Afrocentric Curriculum**. In: <http://www.asante.net/articles/6/the-asante-principles-for-the-afrocentric-curriculum/> , 2009. Acesso em: 07/01/2015.
- _____. **Kemet, afrocentricity and knowledge**. Africa World Press, 1990.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BERNAL, Martin. **Black Athena**: The afroasiatic roots of classical civilization. New Jersey: Rutgers University Press, 1991.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22/02/2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução CNE/CES 12/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 22/02/2015.
- _____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 31/01/2015.
- _____. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

_____. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. de 2008, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 31/01/2015.

CARRERA, José. Filosofia Antes dos Gregos. In: NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaaios Filosóficos**, v. VIII, p.139-155, dez./2013.

CLASTRES, Pierre. Do um sem o múltiplo. In: **A Sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Cosac Naify, 2003.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **O niilismo histórico-ontológico em Heidegger**, Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. (2004). **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** v. 3. Tradução de: NETO, Aurélio Guerra *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34.

DIAKITÉ, Samba. La problématique de l'ethnophilosophie dans la pensée de Marcien Towa. **Le Portique [En ligne]**, 5-2007 | Recherches, mis en ligne le 07 décembre 2007, Disponível em: <http://leportique.revues.org/1381> Acessado em 14 de dezembro de 2014.

DUSSERL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do poder: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

EZE, Emmanuel Chukwudi. The colour of reason: the idea of ‘race’ in Kant’s anthropology. In: _____ (Org.). **Postcolonial African Philosophy**. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1997.

FOE, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Europa und die Philosophie**. Ed. Hans-Helmuth Gander, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1993.

_____. **Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges**. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976. Band 16. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 2000.

_____. **Que é isto – a filosofia?** Identidade e Transcendência. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HOUTONDJI, Paul. **Sur la philosophie africaine**: critique de l'ethnophilosophy. Mankon: Langaa RPCIG, 2013.

JACQ, Christian. **Les Maximes de Ptah-hotep**: l'enseignement d'un sage au temps des pyramides. Paris: Maison de Vie, 2004.

JAMES, George. **Stolen legacy**: the Greek Philosophy is a stolen Egyptian Philosophy. Drewryville: Khalifah's Booksellers & Associates June, 2005.

KEITA, Maghan. **Race and the writing of history**. Nova York: Oxford University Press, 2001.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____ (Org.). **Colonialidade do poder**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 337-382.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, 2009, p. 111-128.

MBAYE, K. The African Conception of Law. In: **International Encyclopedia of Comparative Law**, Vol. 2, 1974.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society** 2009 (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), Vol. 26(7-8): 1-23.

_____. Só descolonização da subjetividade trará mudança à América Latina. In: **Deutsche Welle**, 09 de maio de 2010. Disponível em: <http://dw.de/p/MAwD> Acessado em: 02/02/2015

MILLS, Charles W. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue (Org.). **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University Press, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na época trágica dos gregos**. São Paulo: Hedra, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: SEAP, 2011a.

_____. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**. Amargosa, Bahia – Brasil, v. 4, n. 2, p. 1-19, dezembro/2011b.

_____. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 62-73, maio-out/2012.

_____. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaaios Filosóficos**, v. VIII, p.139-155, dez./2013.

OBENGA, Theophilo. **La philosophie africaine de la période pharaonique (2780- 30 a. C.)**. Paris: L'Harmattan, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf. Acesso em: 31/01/2015.

PRAXEDES, Walter. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 89, p. 1-8, out./2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do poder: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

RAMOSE, Mogobe B. African democratic tradition: oneness, consensus and openness: a reply to Wamba-dia-Wamba. In: **Quest**: (1992), vol. 6, no. 2, p. 63-83.

_____. **African philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books Publishers, 1999.

_____. **An African Perspective on Justice and Race**. Disponível em: them.polylog.org/3/frm-en.htm. Acesso em: 20/09/2014.

_____. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa: Edições Almedina, 2009.

_____. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaaios Filosóficos**, v. IV, p. 6-23, out./2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.

REALE, Miguel. A filosofia como autoconsciência de um povo. **Revista da Faculdade de Filosofia do Direito**, p. 104-125. São Paulo: Edusp, 1961.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TOWA, Marcien. **Essai sur le problematique philosophique dans l'Afrique actual**. Yaoundé: Editions Clé, 2009.

_____. **Identité et Transcedance**. Yaoundé: L'Hartmann, 2011.

_____. **Marcien Towa's African Philosophy**: Two Texts. Hdri Publishers, 2012.

WINCKELMANN, J. J. **Pensées sur l'imitation des oeuvres grecques en peinture et en sculpture**. Paris: Aubier, 1990.

WIREDU, Kwasi. Cómo no se debe comparar el pensamiento africano con el occidental. In: EZE, Emanuel C. (Org.). **Pensamiento Africano**: filosofía. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metaphysiques Canibales**. Paris: PUF, 2009.